

Alba Regina Battisti de Souza

**MOVIMENTO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
ANÁLISES E PROSPECÇÕES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, na área de Ergonomia da Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação do Prof. Dr. Ariovaldo Bolzan e co-orientação da Prof^a Dr^a Araci Hack Catapan, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Engenharia de Produção.

Florianópolis, março de 2005

A731m Souza, Alba Regina Battisti de.

Movimento didático na educação a distância : análises e prospecções / Alba Regina Battisti de Souza . -- 2005.

223 p.

Orientador: Prof. Dr. Ariovaldo Bolzan

Co-orientadora: Profª Drª Araci Hack Catapan

Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, 2005.

1. Educação a distancia. 2. Saberes docentes. 3. Formação docente. 4. Didática
I. Título.

Ficha Catalográfica

Elaboração: Bibliotecária Fernanda de Sales – CRB/14 - 643

Alba Regina Battisti de Souza

**MOVIMENTO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ANÁLISES E
PROSPECÇÕES**

A presente tese foi julgada e aprovada para obtenção do título de Doutora em Engenharia de Produção no Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 11 de março de 2005.

Prof. Dr. Edson Paladini
Coordenador do Programa

Banca Examinadora

Prof. Dr. Ariovaldo Bolzan - UFSC
Orientador

Prof^a Dr^a Araci Hack Catapan - UFSC
Co-orientadora

Prof^a Dr^a Janai Gonçalves Martins - UNIVALI

Prof^a Dr^a Elizete Vieira Vitorino - UNIVALI

Prof. Dr. Antônio Sérgio Coelho - UFSC

Dedico este trabalho aos meus filhos:

Fernanda e Lucas

AGRADECIMENTOS

Meu especial agradecimento aos professores e professoras que cederam o seu tempo, as suas idéias e experiências para que eu pudesse tecer as análises e considerações deste estudo.

A toda equipe do Departamento de Educação a Distância da UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí - na pessoa da Prof^a Janae Gonçalves Martins, pela disponibilização do espaço, dos projetos e materiais para a pesquisa.

Aos meus orientadores, Prof. Dr. Ariovaldo e Prof^a Dr^a Araci, cujos contatos sempre providos de diálogo foram fundamentais.

Aos meus pais, Ana e Artur (in memorian), pela vida, pelos exemplos e oportunidades.

Aos meus irmãos, cuja convivência tanto me ensinou.

Ao Edson, pela inestimável aprendizagem decorrente do tempo, dos planos e projetos em comum.

Aos colegas professores e professoras do Centro de Educação a Distância da UDESC, com os(as) quais pude construir uma experiência que muito contribuiu para a efetivação da presente pesquisa.

A Prof^a Marilú Fontoura de Medeiros, orientadora de Mestrado (PUC/RS), pela significativa contribuição em minha formação de pós-graduação.

Aos colegas professores e professoras da UNIVALI, pelos anos de trabalho em comum.

Aos colegas do Departamento de Metodologia de Ensino da Faculdade de Educação da UDESC, pelo incentivo.

Ao Prof. Dr. Julíbio coordenador do Laboratório de Tecnologia de Informação e Comunicação (LABTIC) da UDESC, e a toda equipe de colaboradores.

A Vera e ao Mariano, pela amizade e incentivo constantes.

A Regina, que muito contribuiu para minha inserção no doutorado PPGEE.

A Neiva Beron Kassick (in memorian), cuja presença é muito forte em minha trajetória profissional.

Aos meus alunos e alunas, pela aprendizagem que me proporcionam.

A todos os que, direta e indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

MOVIMENTO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ANÁLISES E PROSPECÇÕES

RESUMO

O movimento didático em EaD, analisado nesta tese, toma como objeto o fazer dos(as) professores(as) e sua resignificação na mediação *on line*. A problemática do fazer do(a) professor(a) levantada considera a organização e o desenvolvimento de suas atividades com os alunos, com os quais não tem um contato frente a frente, deparando-se com uma série de indagações e receios, levando-o(a) a repensar seu papel e suas competências. Através de um movimento, característico da ação docente, desenvolve habilidades e estratégias para lidar com essa nova situação de modo diferenciado da modalidade presencial. Esse movimento é denominado, nessa tese, de Movimento Didático em EaD - MDEaD. A indagação central da pesquisa é: como os(as) professores(as) mobilizam e constroem os saberes relativos à docência para atuar na EaD? O objetivo geral que norteia toda a pesquisa é analisar o movimento didático em EaD, considerando produção teórica na área e identificando saberes construídos e mobilizados pelos professores, dado o contexto no qual atuam. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, no qual desenvolve-se uma revisão teórica, contingenciada por observações empíricas, análise de documentos, aplicação de questionários, realização de entrevistas semi-estruturadas, participação em reuniões e formações continuadas, entre outros. Para a interpretação dos dados, utiliza-se a análise de conteúdo numa perspectiva crítica e qualitativa. Os sujeitos participantes da pesquisa são os(as) professores(as) que atuam na modalidade a distância em uma Instituição de Ensino Superior, que desenvolve projetos e parcerias na EaD desde 1996 e, nos últimos anos, tem inserido disciplinas a distância, considerando a Portaria nº 2.253 de 18/10/2001 (MEC). O plano teórico da pesquisa busca aportes na contextualização histórica da Didática e da Educação a Distância até os dias atuais; nas teorias contemporâneas sobre a constituição dos saberes docentes e nos discursos veiculados nas produções teóricas das áreas da Didática e EaD. O plano prático refere-se ao movimento didático realizado pelos participantes da pesquisa, considerando o contexto de atuação e buscando apreender, em suas manifestações e enunciados, procedimentos e estratégias mobilizadas e construídas. Os resultados da pesquisa apontam para várias constatações e necessidades. Dentre elas, destaca-se a importância de se reconhecerem os saberes docentes advindos da prática, como elementar para o processo de formação inicial e continuada, buscando, assim, uma junção dialética entre as produções teóricas de caráter científico e a ação docente, tendo os(as) professores(as) como protagonistas do processo.

Palavras-chave: Educação a Distância, saberes docentes, formação docente, didática.

ABSTRACT

Teachers when organizing and developing activities with students without a face-to-face contact confront fears and doubts, conducting him to rethink his roll and competences, and, in a typical teaching movement, the teacher, develops abilities and constructs strategies to deal with the new situation and others that may appear. This process is called in this Thesis Didactic Move in EaD – MDEaD. The main research question is: how the knowledge related with teaching was constructed historically and how teachers adapt and reconstruct to act in EaD? The main goal that directs all the research is to analyze the didactic move in EaD considering the theoretical production in the field and pointing the constructed and adapted knowledge by the teachers, considering their context. This is an study with a qualitative approach oriented by a bibliographic research, performed in different sources such as renamed authors in the field, congress publications, speeches, Internet and articles in the field of the work of EaD teachers through documents, half structured interviews, participation in continuous formation meetings, among others. For interpreting the data a content analysis was used. The subject of the research are teachers that act in courses offered in the distance modality in a University that develops projects and partnerships in EaD since 1996, and recently has incorporated subjects thought at distance. The theoretical dimension looks for contributions in the historic context of didactic and EaD; discourses from theoretical productions in the didactic and EaD. The field research dimension is organized in three interrelated dimensions: contextual elements (space of the research), teacher's perspectives on practice and built practices. The results of the research point to several subjects and necessities, among them, the importance of acknowledge the teacher's knowledge from his practice and his continuous formation, looking for a dialectic junction among theoretical productions and the teaching actions having the teachers as actors of the process.

Key Words: Distant learning, teachers knowledge, teachers formation, didactic

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
1. OS CAMINHOS DA PESQUISA	18
1.1 Origem da Pesquisa - Justificativa e Relevância	19
1.2 O Problema e os Objetivos da Pesquisa.....	20
1.3 Orientações Metodológicas.....	22
1.3.1 Definição dos núcleos e categorias de investigação	27
2. DIDÁTICA E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - ASPECTOS HISTÓRICOS E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS.....	29
2.1 Contexto Histórico	30
2.2 Contexto Atual.....	41
3. SABERES INERENTES À DOCÊNCIA.....	49
3.1 Formação e Atuação Docente - Perspectivas Contemporâneas	50
3.2 A Docência Crítico-reflexiva	53
3.3 Os Saberes da Docência	61
3.4 Saberes Docentes na Educação a Distância	65
3.4.1 A Inserção das Tecnologias de Comunicação Digital na Educação a Distância.....	69
4. O MOVIMENTO DIDÁTICO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - MDEaD - ENUNCIADOS TEÓRICOS.....	75
4.1 Atitudes Docentes Mediadoras	78
4.2 Incentivo à Autonomia e à Autogestão da Aprendizagem	81
4.3 Promoção da Aprendizagem Significativa	83
4.4 Promoção da Interação e da Interatividade	85

4.5	Aprendizagem Colaborativa e Cooperativa	88
4.6	Avaliação Processual e Mediadora	92
4.7	Breves Considerações	95
5.	ELEMENTOS CONTEXTUAIS - ASPECTOS LEGAIS E INSTITUCIONAIS	
	DA EaD.....	96
5.1	Dimensão Nacional - Políticas em EaD	97
5.2	Dimensão Institucional	103
5.2.1	Estrutura de EaD da Instituição Pesquisada	104
5.2.2	Projeto Pedagógico para EaD da Instituição Pesquisada	104
5.2.3	O Departamento de EaD da Instituição Pesquisada	107
6.	DOCENTES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: MÚLTIPLOS OLHARES.....	110
6.1	O Perfil dos Docentes - Dados Pessoais e Profissionais.....	111
6.2	Aspectos da Formação e Atuação Docente na EaD.....	114
6.2.1	Formação para Atuação em EaD	115
6.2.2	Participação em Eventos.....	117
6.2.3	Organização do Trabalho Docente.....	118
6.2.4	Satisfação Docente	120
6.2.5	Recursos Mediadores Utilizados	123
6.2.6	Habilidades para Atuar na EaD	125
6.2.7	Olhares sobre os Alunos	129
6.2.7.1	Dificuldades dos alunos	130
6.2.7.2	Interação entre os alunos	132
6.2.8	Dificuldades Docentes na Atuação em EaD.....	133
6.2.9	Olhar Avaliativo dos(as) Professores(as) sobre a Docência na EaD.....	136
6.2.9.1	Aspectos positivos da modalidade a distância.....	137
6.2.9.2	Aspectos a Aprimorar	140
6.3	Algumas Considerações Gerais.....	143

7. DOS ENUNCIADOS AO MOVIMENTO DIDÁTICO NA EaD - PRÁTICAS CONSTRUÍDAS	146
7.1 Inserção dos Docentes na Educação a Distância.....	148
7.2 As Práticas Docentes Construídas.....	150
7.2.1 Mediação Pedagógica	150
7.2.2 Promoção da Interação e da Interatividade.....	154
7.2.3 Incentivo à Autonomia	159
7.2.4 Promoção da Aprendizagem Significativa	164
7.2.5 Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa	167
7.2.6 Avaliação Processual e Mediadora	168
7.3 Análise das Entrevistas	174
8. UNINDO OS FIOS E AS TRAMAS	176
8.1 Os Planos Teórico e Prático e suas Evidências	178
8.1.1 A Didática e a EaD	178
8.1.2 Discursos Teóricos sobre a Docência	179
8.1.3 Produções Didático-pedagógicas na EaD	181
8.1.4 Olhares Docentes.....	182
8.1.5 Os Discursos Docentes sobre a Prática em EaD	185
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PROPOSIÇÕES	189
9.1 Perspectivas Históricas e Contemporâneas da Docência em EaD	191
9.2 Formação Docente para Atuar em EaD	192
9.3 Prática Docente em EaD	195
9.4 O Movimento Didático em EaD: das Análises às Proposições	202
REFERÊNCIAS	204
APÊNDICES.....	211
ANEXOS.....	218

SIGLAS, REDUÇÕES E ABREVIATURAS

EaD - Educação a Distância

ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

IP - Instituição Pesquisada

MDEaD - Movimento Didático em Educação a Distância

TCD - Tecnologia de Comunicação Digital

TIC's - Tecnologias de Informação e Comunicação

UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tendências da Didática no Brasil: 1980 - 1989	40
Quadro 2 - Funções, Atividades e Qualificação do Departamento de EaD da Instituição Pesquisada.....	107
Quadro 3 - Distribuição das Disciplinas a Distância da IP por Ano	109
Quadro 4 - Incidência de Utilização dos Recursos Mediadores pelos Docentes na EaD	124
Quadro 5 - Relação entre o Tempo para Atividades do Professor em Aula Presencial e Aula On-line	127
Quadro 6 - Categorias da Evolução Histórica da Didática e da Educação a Distância	179
Quadro 7 - Categorias das Perspectivas Contemporâneas de Formação e Atuação Docente	181
Quadro 8 - Categorias Referentes aos Princípios Didático-Pedagógicos na EaD, Segundo Produções da Área.....	182
Quadro 9 - Perfil dos Docentes Participantes da Pesquisa	183
Quadro 10 - Categorias - Análises e Perspectivas sobre a Prática.....	183
Quadro 11 - Categorias da Ação Docente - Movimento Didático Construído pelos(as) Docentes em EaD	186

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Plano Teórico e Prático do MDEaD	191
Figura 2 - Elementos Articulados ao Movimento Didático em EaD	199

APRESENTAÇÃO



Pablo Picasso

O conhecimento não pode ser o reflexo do mundo, é um diálogo em devir entre nós e o universo. Nosso mundo real é aquela cuja desordem nunca poderá ser eliminada e de onde ele não poderá jamais se eliminar a si mesmo. Isso não quer dizer que estejamos fechados num solipsismo irremediável. Isso quer dizer que nosso conhecimento é subjetivo/objetivo, que pode assimilar os fenômenos ao combinar os princípios do tetragrama ordem/desordem/interação/organização, mas que continua sendo uma incerteza insondável quanto à natureza última desse mundo. (MORIN, 2000, p. 223)

Na atualidade, os(as) professores(as) convivem com uma série de dilemas e indagações quanto a sua função de ensinar. Há uma grande e expressiva quantidade de produções e propostas educacionais, apontando para a necessidade de um redimensionamento das práticas desenvolvidas nas instituições educacionais.

Porém o processo não é bem como alguns teóricos e técnicos propagam¹; não basta a elaboração de propostas bem fundamentadas para mudar os paradigmas presentes na educação, há toda uma cultura docente construída para lidar com as situações que o cotidiano suscita e que deve ser considerada. Essa constatação é corroborada por pesquisas atuais sobre a formação e atuação docente, nas quais se destaca a função e participação dos(as) professores como fundamental.

Na Educação a Distância também se tem buscado amparo em novos paradigmas teóricos e pedagógicos. Dentre eles, destacam-se as propostas baseadas num processo didático no qual o professor não se reduz a um mero repassador de conhecimentos, mas como um mediador, instigador e problematizador. As atividades colaborativas e compartilhadas são enfatizadas e a avaliação considerada não mais como uma constatação e classificação, mas como possibilidade de redimensionamento constante da aprendizagem e do ensino.

As questões que podem permear todas essas propostas são:

- a) como os professores desenvolvem sua prática?
- b) Há consonância com as idéias e propostas propaladas?
- c) Quais as possibilidades de maior articulação entre os pressupostos teóricos e as práticas educativas em se tratando de EaD?

Os saberes e fazeres docentes, caracterizados pelo movimento didático, na modalidade EaD, realizado pelos(as) professores(as) para lidar com as exigências e urgências do cotidiano constituem o foco deste estudo. Paralelo a isso, responde-se à preocupação em buscar e sistematizar uma fundamentação teórica consistente sobre a docência na Educação a Distância.

¹ Refere-se, em especial, a inúmeras propostas e parâmetros curriculares oficiais, propagadas nas diversas esferas do país, federal, estadual e municipal, há alguns anos, sem garantir efeito nas práticas desenvolvidas nas instituições educacionais.

Ao longo da pesquisa propõe-se desvelar e comprovar a interdependência dos seres humanos, cuja diversidade de olhares e práticas podem compor tramas autênticas e muito resistentes - o que não significa inflexibilidade - que se complementam e inventam possibilidades dantes não pensadas na mediação pedagógica em EaD.

A pesquisa está organizada em dois planos articulados: o teórico e o prático. O plano teórico se traduz mais especificamente nas produções referentes à área de Didática, a Teorias e Fundamentos da Educação e estudos sobre EaD, considerando aspectos históricos e atuais.

Quanto ao plano prático, refere-se ao movimento didático realizado pelos docentes participantes da pesquisa, buscando-se apreender, em suas manifestações e enunciados, procedimentos e estratégias mobilizadoras da construção da prática docente em EaD.

O primeiro capítulo, intitulado "Os Caminhos da Pesquisa", apresenta elementos contextuais da investigação, desde a origem e justificativa do tema, ao problema central e aos objetivos da mesma. Além disso, expõe todo o aparato metodológico utilizado e construído ao longo do trabalho realizado.

No segundo capítulo, denominado "Didática e Educação a Distância - Aspectos Históricos e Perspectivas Contemporâneas", há uma contextualização histórica da educação, desde o Egito Antigo, passando pela Grécia Antiga, pela Idade Média, pela Idade Moderna até a Contemporânea, procurando traçar um paralelo entre a Didática e a Educação a Distância, na formas mais elementares, intuitivas e difusas, até as formas mais sistematizadas e elaboradas, possibilitando a compreensão de que o movimento didático realizado pelos professores, embora específico, está entrelaçado com um movimento maior, o histórico e o social.

No terceiro capítulo, "Saberes Inerentes à Docência", desenvolve-se um levantamento acerca da formação e atuação docente no contexto contemporâneo, considerando pesquisas e propostas difundidas. Para esse estudo foi feito um recorte em função da natureza do tema investigado, destacando os princípios relevantes do mesmo.

A seguir, no quarto capítulo, "O Movimento Didático em Educação a Distância - Enunciados Teóricos", faz-se uma relação da ação docente na Educação a Distância com indicativos didáticos correntes na área. Esse capítulo é significativo para todo o processo da pesquisa, uma vez que é referência teórico-metodológica para a compreensão e análise do movimento docente realizado pelos sujeitos da pesquisa.

No quinto capítulo, com o título "Elementos Contextuais – Aspectos Legais e Institucionais da EaD" - é apresentado o contexto do estudo realizado, considerando inicialmente o panorama nacional, para em seguida expor dados mais específicos do espaço da pesquisa.

Na continuidade, reúnem-se os dados e as análises dos questionários aplicados junto aos professores e professoras que atuam em EaD, compondo assim o sexto capítulo, denominado "Docentes na Educação a Distância - Múltiplos Olhares". Neste ponto da investigação, capta-se uma profusão de olhares que os docentes possuem sobre a atuação na modalidade, formando elementos significativos para o objeto de estudo.

No sétimo capítulo, "Dos Enunciados ao Movimento Didático na Educação a Distância - Práticas Construídas" - são apresentadas as "falas" extraídas das entrevistas com os docentes participantes, cujo núcleo e sentido é a própria prática, ou seja, o movimento didático construído e realizado por eles, como autores de um processo ímpar - o processo ensino-aprendizagem, no caso, na EaD.

O oitavo capítulo, intitulado "Unindo os Fios e as Tramas", reúne uma síntese de toda a pesquisa, integrando os planos teórico e prático, apresentando as categorias mais evidentes e significativas que respondem à questão básica que norteou a investigação.

Na última parte da tese, no nono capítulo, são feitas considerações e apresentadas as proposições decorrentes das análises realizadas.

Concluir não significa encerrar, mas abrir outros caminhos, guiados pela indagação e impulsionados pelo desejo de conhecer e participar da construção de conhecimentos.

1. OS CAMINHOS DA PESQUISA



Salvador Dalí

O conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanentes. (MORIN, 2000, p.31)

1.1 Origem da Pesquisa - Justificativa e Relevância

Ser docente e, ao mesmo tempo, ter a docência como objeto de pesquisa não é algo muito comum para os profissionais que atuam na formação inicial e continuada de professores(as). Porém é um princípio fundamental e impulsionador para construir e trilhar novos caminhos, debruçando-se sobre os próprios fazeres para vislumbrar novas possibilidades pedagógicas.

Como professora de Didática e Prática de Ensino desde 1985, inicialmente em Cursos de Magistério no Ensino Médio e, posteriormente, no Ensino Superior e em Especializações, a indagação de como os futuros professores articulavam as teorias e os métodos que estudavam ao longo do curso de formação inicial e continuada foi se colocando cada vez mais presente. A indagação foi sendo reforçada pela intrigante constatação, em muitos casos, nas atividades de estágio, do pouco efeito na prática, do que era estudado ao longo do curso, como se fosse algo distante e deslocado.

À medida que os estudos foram se desenvolvendo, paralelos à atividade profissional e ao aprofundamento realizado na Especialização² e no Mestrado³, descortinaram-se cada vez mais possibilidades de pesquisas focadas na constituição dos saberes docentes práticos: afinal, que saberes são esses, como se constituem, qual a relação com os conhecimentos teóricos propalados?

Ainda com essas questões em efervescência, adentra-se, como docente em um Curso de Pedagogia⁴, com ênfase em EaD e, posteriormente, num curso de Pedagogia a Distância⁵. O interesse em pesquisar a docência passou a ter um foco mais específico, entremeado por diversas questões, dentre elas: como os docentes na Educação a Distância lidam com as peculiaridades da área? Qual a relação com a sua experiência no ensino presencial? Quais saberes são construídos ou ressignificados?

² Trata do Curso de Especialização em Fundamentos do Magistério de 1ª a 4ª Série do 1º Grau - UDESC

³ Curso de Mestrado em Educação - PUC/RS

⁴ Curso de Pedagogia - Habilitação em Tecnologia Educacional (ênfase em EaD) e Treinamento Empresarial da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), mais precisamente, no Campus de Biguaçu.

⁵ Curso de Pedagogia a Distância da UDESC - Atuei como professora de Prática de Ensino I e II, entre Agosto de 2001 a Julho de 2004.

Além da propensão pessoal, um outro fator, tão importante quanto, foi decisivo para a definição desta pesquisa: a constatação da existência de poucos estudos sobre a questão. Há inúmeras pesquisas sobre a atuação de professores na modalidade a distância, porém um número muito reduzido delas trata da questão dos saberes pedagógicos e didáticos nessa modalidade, seja dos saberes já constituídos ou dos saberes em construção.

Também sob a ótica da Didática⁶, no Brasil, a produção é ínfima e muito se tem a fazer, mesmo havendo uma ampliação, conforme pesquisa apresentada no XI Congresso Internacional de Educação a Distância⁷, os estudos ainda estão muito voltados a descrever as experiências na tentativa de legitimar a modalidade.

Assim, diante do exposto, destaca-se que esta pesquisa tem o propósito de contribuir, em especial, com a formação inicial e continuada de docentes para atuar em EaD, apontando elementos didático-pedagógicos fundamentais e também ressaltar a importância de maior investimento nesse setor.

1.2 O Problema e os Objetivos da Pesquisa

Entender como a educação foi se constituindo ao longo dos tempos; como a sociedade foi organizando possibilidades de atender a formação dos indivíduos; como fez para educar os que não podiam estar próximos fisicamente e como os docentes foram se inserindo nesse processo faz parte de uma série de questões a serem respondidas e sistematizadas neste estudo.

Dessa forma, algumas questões são pertinentes à presente pesquisa:

- a) Como os conhecimentos acerca da docência foram se constituindo ao longo da história / e qual sua pertinência quanto à Educação a Distância?

⁶ Faz-se uma menção mais detalhada sobre essa constatação no Capítulo 2

⁷ Refere-se ao artigo intitulado "Pesquisa sobre Educação a Distância no Brasil: o estado-da-arte no período de 1999 a 2003" de Frederich M. Litto, Andrea Filatro e Cláudio André, apresentado no XI Congresso Internacional de Educação a Distância, organizado pela ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância), realizado na Bahia, em setembro de 2004.

- b) Como os(as) professores(as) têm organizado e desenvolvido os saberes constitutivos do movimento didático na EaD?

Assim, a pesquisa tem como indagação central o seguinte **problema**: como os(as) professores(as) mobilizam e constroem os saberes relativos à docência para atuar na EaD?

Não se nasce médico, advogado ou professor. A formação e atuação profissional são amparadas por aspectos teórico-metodológicos e também por aspectos sócio-culturais. O ser humano (PETRÁGLIA, 1995) vive a construção de sua própria identidade, com dependências, mas também com relativa liberdade, o que supõe a capacidade de, a partir de necessidades e desejos, elaborar hipóteses, estratégias e metodologias para sua realização, pressupondo liberdade e autonomia.

Paralelamente a essa liberdade e autonomia, o ser humano convive com relativa dependência com o mundo exterior, com os grupos, com a sociedade e com a história. Nesse movimento, como uma espécie auto-organizativa, e eco-organizativa, pois sua constante transformação se dá de forma intrínseca e extrínseca ao mesmo tempo, como afirma Piaget (1978).

Esses elementos concorrem simultaneamente na construção de uma identidade profissional. Compreender como se dá o processo de auto-organização, ou "eco-organização" do docente em EaD pode contribuir para se repensar aspectos da sua formação inicial e continuada. Nesse sentido, o **objetivo geral** que norteia a pesquisa é analisar o movimento didático em EaD, considerando a produção teórica na área e os saberes construídos e mobilizados pelos professores no contexto em que atuam. Essa intenção está desdobrada nos seguintes **objetivos específicos**:

- a) Analisar as perspectivas históricas e contemporâneas para a formação e atuação docente, sob a ótica da Didática, relacionando com a docência na EaD.
- b) Identificar as diversas perspectivas dos professores frente à atuação na EaD, considerando experiências, dilemas, indagações, dificuldades e proposições.

- c) Analisar estratégias didáticas construídas e utilizadas ao longo do processo ensino-aprendizagem na EaD, levando em conta mediação pedagógica, promoção da autonomia e da interação, aprendizagem cooperativa e colaborativa, aprendizagem significativa e procedimentos avaliativos.
- d) Apresentar alternativas para a atuação e formação docente em EaD e perspectivas de pesquisas na área.

Esses objetivos permeiam toda a pesquisa e são considerados interdependentes, fundamentais para a compreensão da constituição dos saberes docentes na EaD.

1.3 Orientações Metodológicas

Pesquisar é lidar com desafios e questionamentos, dentre eles: que método(s) utilizar na construção de um conhecimento, na definição de questões, na buscas e na exposição das respostas? Que caminho traçar para desenhar a argumentação necessária, relevante, fidedigna?

Em se tratando da exploração de uma questão singular em que o "sujeito" funde-se com o "objeto" - o ser humano - num processo que lhe confere e garante sua hominização, como ocorre na educação, é preciso considerar seu caráter dinâmico e profundamente complexo.

Para Wachowicz (2004), na construção do conhecimento científico⁸, a tensão dialética entre sujeito e objeto, na qual aparentemente se confundem, torna-se mais complexa pela dinâmica da vida existente em um e em outro, principalmente pela existência dessa vida em sociedade, ou seja, a realidade a ser estudada é histórica, assim como o é o sujeito que vai estudá-la.

O termo complexidade, oriundo do latim *complexus*, significa o que abrange muitos elementos ou várias partes integradas e interdependentes. Para Petrágli (1995,

⁸ A autora citada se refere em especial às ciências humanas e sociais.

p.47), "o pensamento complexo não pode ser linear, uma vez que a complexidade integra os modos simplificadores do pensar e, conseqüentemente, nega os resultados mutiladores, unidimensionais e reducionistas".

Considera-se na investigação a "interdependência" do problema no contexto em que está inserido, pois, em se tratando da docência, é preciso reconhecer sua dinamicidade e constante redimensionamento, em função de variáveis internas e externas passíveis de identificação e interpretação, mas nem sempre de previsibilidade.

O conhecimento pertinente deve encontrar a complexidade. Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Os desenvolvimentos próprios a nossa era planetária nos confrontam cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade. (MORIN, 2000 (a), p.38)

No presente estudo, os sujeitos participantes da pesquisa são professores(as) que atuam nas disciplinas de graduação oferecidas na modalidade a distância. Com a intenção de contextualizar e complementar a pesquisa, estende-se para outros sujeitos que desenvolvem trabalhos de suporte, orientação e coordenação na EaD.

- a) questionários⁹ (Apêndice A) com questões fechadas e abertas;
- b) entrevistas semi-estruturadas¹⁰ (Apêndice B);
- c) observações participantes realizadas em reuniões e em atividades de formação continuada organizadas pelo setor de EaD da IP (Instituição pesquisada);
- d) coleta e análise de documentos referentes a organização administrativa e pedagógica do setor de EaD da IP.

⁹ Vinte professores(as) responderam os questionários aplicados.

¹⁰ Dez professores(as) foram entrevistados(as).

O espaço de investigação se dá numa Instituição de Ensino Superior, que desenvolve projetos e parcerias em EaD desde 1996, e nos últimos anos tem inserido disciplinas a distância, respaldada na Portaria nº 2.253 (MEC - 18/10/2001).

A abordagem da pesquisa é qualitativa com base em Richardson (1999), ao defini-la como uma tentativa de compreensão detalhada dos significados e características situacionais identificadas no contexto do objeto de estudo.

Trata-se de uma pesquisa descritiva, por ter, segundo Gil (2002) como objetivo principal a descrição das características de determinado fenômeno, no caso deste estudo da ação docente em EaD, desenvolvendo-se uma revisão teórica, contingenciada por observações empíricas, realizadas no espaço da atuação de docentes de EaD. Tal processo descritivo está articulado em dois planos: teórico e prático.

O plano teórico refere-se à trajetória histórica e produção acadêmico-científica, inerentes à docência na EaD e à área da Didática.

O plano prático está voltado para a aplicação de instrumentos que possibilitam colher informações empíricas, no ambiente de atuação dos professores e, com eles, identificar, analisar e compreender o processo de como mobilizam e constroem os saberes relativos à docência para atuar na EaD.

A organização do trabalho e a coleta de dados obedecem aos seguintes procedimentos:

- 1. Revisão de literatura.** : realiza-se uma revisão de literatura relativa ao campo da educação e, neste estudo, especificamente tratando-se de didática, verticaliza-se na área das produções que tratam dessas questões no campo da EaD.
- 2. Levantamento de dados e indicadores** : realizado no espaço de atuação de docentes de EaD, pela análise de documentos, aplicação de questionários, realização de entrevistas semi-estruturadas, participação e observação em reuniões e programas de formações continuada.

- 3. Análise e síntese dos dados:** demonstração dos dados coletados de forma articulada aos objetivos e ao problema da pesquisa, com inferências e análises paralelas.
- 4. Considerações e proposições:** reunião das premissas mais relevantes, decorrentes da pesquisa, com apresentação de propostas.

Neste estudo, são utilizados princípios da análise de conteúdo na interpretação dos dados coletados. Sua história (BARDIN, 1994) deve-se à criação de um instrumento de análise das comunicações nos Estados Unidos, na Escola de Jornalismo de Colúmbia, por volta dos anos quarenta do Séc. XX, mas, muito antes desse período, a atitude interpretativa já existia, por exemplo, junto aos textos sagrados ou misteriosos. Atualmente, porém, é composta por processos técnicos de validação.

O campo da sistematização da análise do conteúdo das mensagens, dos enunciados e de seus locutores se deve a Bourbon (1888-1892), quando tentou captar a expressão das emoções e tendências da linguagem de uma parte da Bíblia de maneira rigorosa e através de uma classificação temática. (FRANCO 2003)

São designadas como análise de conteúdo todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas, consistem na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, tendo por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens, levando em consideração o emissor e seu contexto e os efeitos dessas. (BARDIN, 1994)

Segundo Franco (2003), o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem verbal, escrita, gestual ou silenciosa, figurativa, documental. Dessa forma, alguns aspectos são considerados:

- a)** A emissão de mensagens - palavra, texto, enunciado ou discursos - esta vinculada às condições contextuais de seus produtores;
- b)** As mensagens são carregadas de componentes cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis, com componentes ideológicos impregnados nas mensagens historicamente construídas;

- c) A análise de conteúdo sustenta-se numa concepção crítica e dinâmica de linguagem - compreendida como expressão da existência humana historicamente situada;
- d) A análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica, ligadas ao projeto de pesquisa.

Como processo, a análise de conteúdo é articulada em três momentos: descrição - enumeração das características do texto, neste estudo adaptada para identificação, sem pretensão de quantificação; interpretação - significação concedida a essas características e inferência - processo intermediário que permite a passagem explícita e controlada da descrição e da interpretação.

Produzir inferências é, pois, *la raison* da análise de conteúdo. É ela que confere a esse procedimento relevância teórica, uma vez que implica, pelo menos, uma comparação, já que a informação puramente descritiva sobre conteúdo é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem (escrita, falada e /ou figurativa) é sem sentido até que seja relacionado a outros dados. O vínculo entre eles é representado por alguma forma de teoria. Assim, toda análise de conteúdo implica comparações; o tipo de comparação é ditado pela competência do investigador no que diz respeito a seu maior ou menor conhecimento acerca de diferentes abordagens teóricas. (FRANCO, 2003, p.25)

Assim, as inferências neste trabalho são fortemente qualitativas e voltam-se à compreensão dos enunciados didático-pedagógicos das produções teóricas da Didática e EaD e dos processos de construção, mobilização e aplicação de conhecimentos pelos docentes que atuam na modalidade.

A análise dos conteúdos dos materiais coletados passa por estudos, baseados em fundamentos da área pedagógica e, em especial, da Didática, considerando dimensões e categorias, que servem de referência para análise dos materiais, dos questionários e, em primeiro plano, das entrevistas e das situações observadas, tal como as descritas a seguir.

1.3.1 Definição dos núcleos e categorias de investigação

No plano teórico da pesquisa, destacam-se três núcleos: trajetória histórica da Didática e da EaD, constituição dos saberes docentes e saberes docentes em EaD - desdobrados em categorias de análise, tal como demonstrados a seguir:

- a) **Trajetória histórica:** contextualização histórica da Didática e da Educação a Distância até os dias atuais.
- b) **Constituição dos Saberes Docentes:** teorias contemporâneas sobre a constituição dos saberes docentes.
- c) **Saberes Docentes na EaD:** discursos veiculados nas produções teóricas das áreas da Didática e EaD.

O plano prático, mais diretamente vinculado à pesquisa de campo, é organizado em três núcleos interligados, da mesma forma, com suas respectivas categorias de análise:

- a) **Elementos contextuais:** análise da prática docente em EaD, inserida em um conjunto de relações e variáveis estruturais, considerando aspectos institucionais, política de formação continuada, forma de gestão, estrutura administrativa e pedagógica, entre outros;
- b) **Olhares docentes sobre a prática:** através da análise de um questionário com perguntas fechadas e abertas, identifica-se características, posturas e princípios que fundamentam e amparam a prática dos docentes na Educação a Distância;
- c) **Práticas Construídas - Ação Docente:** através de entrevistas, busca-se interpretar como os professores organizam, mobilizam e constroem seus saberes docentes, considerando mediação docente, autonomia, aprendizagem significativa, interação e interatividade, aprendizagem colaborativa e cooperativa e avaliação processual e mediadora.

Os planos organizados e apresentados nesse estudo para coleta e análise dos dados são compreendidos de forma integrada; especificá-los não significa compartimentá-los. Assim, todo o processo de investigação terá a dinamicidade e complexidade da docência como princípio e referência constante.

Sabe-se que uma investigação sempre guarda surpresas e pode levar a tomar caminhos e rumos não previstos, até por que, segundo Foucault (1986), se tivéssemos que escrever algo que já soubéssemos, não teríamos motivos para começar a fazê-lo. Dessa forma, mesmo tendo as orientações metodológicas anteriormente apresentadas como referência, essas podem sofrer alterações no decurso do processo, segundo as variáveis constituídas e apresentadas no e pelo contexto.

2. DIDÁTICA E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - ASPECTOS HISTÓRICOS E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS



Salvador Dali

[...] todo conhecimento deve contextualizar seu objeto, para ser pertinente. 'Quem somos?' é inseparável de '*Onde estamos?*', '*De onde viemos?*', '*Para onde vamos?*' (MORIN, 2000, p.47)

Neste capítulo, parte-se da trajetória histórica da área da Didática e da Educação a Distância, primeiramente identificando indícios da intenção educativa na Idade Antiga, destacando a Grécia e Roma e o Antigo Egito, em seguida abordando elementos da Idade Média, passando pela Modernidade - como berço da Didática e esboço inicial de um campo de conhecimento - até o contexto contemporâneo, do qual se traz à tona as perspectivas atuais das áreas.

Essa passagem histórica busca apresentar elementos que demonstrem a intenção educativa presente em várias ações humanas, desde a forma mais convencional, como no ensino presencial, como em formas cuja interligação foi por meio de cartas e/ou por registros escritos passados de geração a geração.

Ao mergulhar em momentos da história da educação, buscando os postulados para a atuação docente de determinadas épocas e reconhecer, nesse movimento, elementos e variáveis preponderantes, são fundamentais para a compreensão de onde se está e para onde se vai, tanto no ensino presencial, como na Educação a Distância.

2.1 Contexto Histórico

Pode-se afirmar que a intenção de aprender e ensinar confunde-se com a própria existência do ser humano. Sempre houve implícita e intuitivamente uma intenção de aprender e ensinar nas diversas atividades humanas: desde a caça, a pesca e a arte das tapeçarias ou cerâmica, em que os mais velhos ensinavam (ou ensinam, visto que há povos em estágio primitivo) os mais jovens, via exemplos e demonstração, à educação nas sociedades complexas e contemporâneas, cujo processo ensino-aprendizagem sistematizado é feito em espaços específicos, denominados instituições educacionais.

Dessa forma, presume-se que a situação didática, ou seja, a intenção de ensinar algo a alguém foi vivida e pensada antes de ser objeto de sistematização e de se constituir um referencial teórico específico. Por exemplo, na Idade Antiga, quando Sócrates perguntava aos seus discípulos: “pode-se ensinar a virtude?”, estava

utilizando um procedimento chamado “maiêutica”, no qual havia uma intenção didática implícita, cujo foco principal era o método.

A Educação a Distância, ainda que de forma não intencional, também existiu antes de ser sistematizada (ARETIO, 1998), remontando às mais antigas civilizações - inicialmente na Grécia e depois em Roma, onde havia uma rede de comunicação que permitia o desenvolvimento significativo da correspondência. (MALTEZ e ARAÚJO, 2004) Desde as Epístolas de Platão a Dionísio, e as cartas de Plínio (o velho) a Plínio (o jovem), às cento e vinte e quatro cartas de Sêneca e as cartas de São Paulo. Esse destaque aponta que o ser humano, ao estabelecer meios de comunicação com outras pessoas que estavam longe, para difundir princípios, fazer ensinamentos e aconselhamentos, está representando, ainda que de forma elementar, a gênese da Educação a Distância.

Quanto às famosas epístolas de São Paulo, escritas com a finalidade de ensinar a algumas comunidades da Ásia Menor como viver o cristianismo em um ambiente desfavorável, para Peters (2003), nessa situação, as tecnologias da escrita e dos meios de transporte foram utilizadas de forma a substituir as viagens e a pregação via ensino face a face.

No antigo Egito (MANACORDA, 1997), representante de uma das mais antigas e ricas testemunhas de cultura e de educação, também é possível extrair vestígios de uma intenção e organização didática - baseadas numa educação mnemônica, repetitiva, primeiramente baseada na oralidade, depois na escrita, como forte instrumento didático e transmitida de pai para filho. Os conteúdos eram pautados em conselhos de sabedoria prática.

Há registros, no antigo Egito, entre 1758 e 1580 a.C. (época dos hicsos, da 13ª dinastia) do ensinamento de um escriba ao seu filho. Através do intercâmbio de cartas, desenvolve um debate sobre a severidade e a permissividade da educação. Eis alguns trechos desse debate:

"Oh, se eu pudesse ser como tu e possuir tua sabedoria! Poderia pôr em prática os teus ensinamentos e assim o filho poderia ocupar o lugar do pai. Mas cada um é levado de acordo com a própria natureza [...]"

E o pai Any responde:

"[...] Toma cuidado com aquilo que tu fazes a ti mesmo. As tuas expressões estão erradas e não estão de acordo com o meu modo de pensar, por isto te instruirei. O touro de combate, preso no estábulo, vence sua natureza, se adestra e se torna um boi manso. O Leão selvagem deixa sua ferocidade...O cavalo se sujeita ao jugo [...]"

O filho replica:

"[...] as tuas palavras são excelentes, mas a sua execução é determinada pelos espíritos [...]" (MANACORDA, 1997, p.26)

Esses breves exemplos relacionados à Idade Antiga representam como as formas de comunicação, entre pessoas que estavam distantes, também eram utilizadas para a instrução, com intenção didática, mesmo que ainda de forma muito elementar.

Com relação à Idade Média, que compreende a época entre os anos de 476 (fim do Império romano do Ocidente) e 1492 (ano da descoberta da América), caracterizada pela organização da sociedade em feudos, a educação era dividida em nobreza e povo (geralmente analfabetos). As classes altas em geral eram alfabetizadas e viviam em dois espaços: castelos e conventos, e os textos escritos permitiram a difusão de ideais e a criação de uma cultura comum tanto religiosa como laica (CAMBI, 1999).

Na sociedade laica destacavam-se as epopéias cavaleirescas, mitos ligados ao rei Artur e a seus cavaleiros - os mitos passaram da oralidade para a escrita. Na sociedade religiosa, a vida dos santos, as obras hagiográficas e os textos de formação espiritual, que agiam com fins educativos, interpretavam os valores do cristianismo e propunham modelos de formação cristã (CAMBI, 1999).

Na Idade Antiga é possível reconhecer nessas atividades de difusão de idéias, via a escrita, elementos básicos da Educação a Distância, em especial na sociedade religiosa.

Não se pode furtar de descrever a importância dos métodos de ensino que giravam em torno do comentário de textos, de várias origens. O livro assumiu um papel fundamental, impulsionando a simplificação da escrita, a reprodução mais rápida dos textos e a formatação mais prática. O uso de penas de ganso e das abreviações foram recursos que passaram a ser utilizados para acelerar esse processo (CAMBI, 1999).

A escrita surgiu e permaneceu como uma possibilidade inigualável de difusão de conhecimentos e de suporte para o ensino e a aprendizagem, aproximadamente 3.000

a.C., na forma de hieróglifos, e perdura até os dias atuais - dos pergaminhos aos hipertextos - como forma de comunicação e expressão humana.

Foi por volta do século XVII, com o nascimento da Pedagogia Moderna - (NARODOWSKY, 2001), que a área da Didática configurou-se como um conjunto de propostas discursivas institucionais sistematizadas. Sem dúvida, Comenius (1592-1670) é um importante representante desse processo, considerado o pai da Didática, inaugurando-a como um campo de estudos, com a publicação da obra "Didática Magna", apresentada como a arte de ensinar tudo a todos. Esse tratado é o referencial representativo da gênese da docência como objeto de estudo e sistematização.

O século XVII (CAMBI, 1999) foi repleto de contradições, problemático e confuso: guerras e aspirações à paz, racionalismo e superstição. Mesmo assim, operou uma série de transformações profundas, renovando o pensamento educativo. Ao recorrer a um modelo que privilegiava a mente, como cogito e, ao mesmo tempo ao das ciências humanas (ainda que em fase elementar), tanto na aprendizagem como na formação - cada vez menos religiosa e mais civil - encarregou a educação de tarefas sobre as quais se deveria teorizar - o pensamento pedagógico comeniano iria influenciar a educação nos séculos posteriores.

Comenius conseguiu responder à exigência da modernidade, criando um modelo de educação universal que mediasse reciprocamente ciência, história e utopia, sendo considerado inovador para a época, quando defendia o ensino da língua materna antes do latim, a educação para homens e mulheres, nobres e plebeus, e quando propunha ilustrações nos livros para que proporcionassem uma aprendizagem mais "concreta".

Gomes (1985), na apresentação da Didática Magna, publicada em Portugal (a partir da tradução do original em Latim), ressalta que várias obras de Comênio, para o ensino das línguas e, sobretudo do latim, adaptadas em quase todos os países, foram usadas nas escolas durante mais de cento e cinquenta anos, não tendo desaparecido inteiramente até o fim do século XIX.

Além de defender que toda juventude, independente do sexo e da condição social e econômica, deveria ser enviada à escola, criticava as escolas da época e era contra os castigos físicos. O trecho a seguir dá uma noção do discurso pedagógico impregnado em suas idéias:

Pretendemos apenas que se ensine a todos a conhecer os fundamentos, as razões e os objetivos de todas as coisas principais, das que existem na natureza como das que se fabricam, pois somos colocados no mundo, não somente para que façamos espectadores, mas também atores. (COMÊNIO, 1985, p.5)

Convivendo com esse quadro pedagógico de cunho diretivo, surgiram as idéias de Rousseau (1712-1778), principalmente através das obras “O Contrato Social” e “Emílio ou da Educação”, nas quais enfatiza a bondade natural do ser humano corrompida pela sociedade, e a importância de permitir-se à infância o desenvolvimento natural com menor interferência possível do adulto.

Após Rousseau (CAMBI, 1999), a pedagogia tomou outro rumo, tornou-se sensível a uma série de problemas antes não considerados. Todo pedagogo posterior ligou-se a ele, seja para associar-se (Pestalozzi, Dewey e Claparède), seja para opor-se (Herbart e Gramsci).

Paralelamente a esse contexto, através de um anúncio publicado na Gazeta de Boston (ARETIO, 1998), de 20 de março de 1728, pelo professor de taquigrafia Cauleb Phillips, que oferecia ensino e tutoria por correspondência, surgiu a primeira experiência intencional de Educação a Distância. Esse anúncio (SARAIVA, 1996) dizia: “toda pessoa desejosa de aprender esta arte, pode receber em sua casa várias lições semanalmente e ser perfeitamente instruída, como as pessoas que vivem em Boston”.

Na primeira metade do século XIX, Johan Friedrich Herbart (1776-1841) defendeu a pedagogia com cunho científico, influenciado pelos conhecimentos da Psicologia e Filosofia da época.

Herbart discordava das idéias defendidas por Rousseau, quanto ao princípio de que o indivíduo nasce bom e a sociedade o corrompe. Defendia a vida social como condição essencial para o desenvolvimento e aprimoramento do caráter. Afirmava que a instrução, para ser capaz de modificar as idéias dos alunos, deveria ter quatro características:

- a) clareza: a mensagem deveria ser compreendida pelo aluno e, para facilitar isto, recomendava a utilização de exemplos, ilustrações e motivações;

- b) continuidade: para possibilitar a associação, seria necessário que a mensagem estivesse convenientemente enlaçada com as demais;
- c) ordenação: o aluno deveria compreender as mensagens dentro de uma totalidade;
- d) aplicação: os conhecimentos deveriam ser vivenciados pelos alunos e exteriorizados através de demonstração prática.

Uma ação mais institucionalizada em Educação a Distância teve início a partir da metade do século XIX, e sua significativa expansão foi diretamente influenciada pelo aprimoramento dos serviços do correio, agilização dos meios de transporte e desenvolvimento dos meios tecnológicos ligados à comunicação e informação, representando uma época profícua em termos de experiências em EaD por correspondência. Eis alguns marcos da EaD no Século XIX, segundo Maltez e Vargas (2004)¹¹:

- a) Em 1833, um anúncio publicado na Suécia já se referia ao ensino por correspondência.
- b) Em 1840, na Inglaterra, Isaac Pitman sintetiza os princípios da taquigrafia em cartões postais que trocava com seus alunos.
- c) Em 1856, em Berlim, Charles Toussaint e Gustav Langenscheidt fundam a primeira escola por correspondência destinada ao ensino de línguas.
- d) Em 1873, posteriormente, em Boston, Anna Eliot Ticknor cria a Society to Encourage Study at Home.
- e) Em 1891, Thomas J. Foster, em Scarnton (Pennsylvania), inicia o International Correspondence Institute com um curso sobre medidas de segurança no trabalho de mineração.
- f) Em 1891, a administração da Universidade de Wisconsin aceita a proposta de seus professores para organizar cursos por correspondência nos serviços de extensão universitária.

¹¹ Apresentada de forma adaptada.

- g) Em 1891, na Universidade de Chicago, fundou-se um departamento de Educação a Distância por correspondência.
- h) Em 1892, o Reitor da Universidade de Chicago, William R. Harper, que já havia experimentado a utilização da correspondência na formação de docentes para as escolas dominicais, criou uma Divisão de Ensino por Correspondência no Departamento de Extensão daquela Universidade.
- i) Em 1895, em Oxford, Joseph W. Knipe, após experiência bem sucedida, preparando por correspondência duas turmas de estudantes, a primeira com seis, e a segunda com trinta alunos, para o Certificated Teacher's Examination, inicia os cursos de Wolsey Hall, utilizando o mesmo método de ensino.
- j) Em 1898, em Malmoe, na Suécia, Hans Hermod, diretor de uma escola que ministrava cursos de línguas e cursos comerciais, oferece o primeiro curso por correspondência, dando início ao famoso Instituto Hermod.

No final do Séc. XIX, nos Estados Unidos e na Europa (LITWIN, 2001), eram oferecidos cursos por correspondência destinados a temas e problemas de pouco valor acadêmico. Segundo Giusta (2003), essa origem pode ter contribuído para o preconceito formado em torno da EaD, acentuado por ter como destinatários aqueles que não conseguiram se escolarizar na forma e no tempo convencionais.

Além do já mencionado avanço dos serviços dos Correios, outros dois aspectos, segundo Peters (2003), contribuíram para a sedimentação da Educação a Distância por correspondência: primeiramente, por ter sido usada por países grandes, mas com pouca densidade populacional, oferecendo, desta forma, instrução a pessoas de áreas remotas; em segundo lugar, por ter possibilitado acesso à formação a pessoas que moravam longe de seus países de origem, nas colônias, em especial as do Império Britânico.

Quanto ao movimento pedagógico da época, entre o final do século XIX e início do século XX, surgiram as propostas escolanovistas. Dentre as críticas que postulavam, se destaca as feitas ao autoritarismo do professor da escola tradicional, concebido como detentor do saber, e ao método calcado na transmissão e repetição.

O contexto exigia um retomar dos rumos da educação. Assim, uma série de componentes sociais, econômicos, políticos e científicos acompanharam e, de certa forma, impulsionaram o escolanovismo. De acordo com Candau, (1986), a Escola Nova buscava superar a escola tradicional e reformar internamente a escola. Seus defensores afirmavam a necessidade de partir dos interesses espontâneos e naturais da criança, pautavam-se nos princípios de atividade, de individualização e de liberdade.

A partir da década de vinte do século passado, começou a utilização de um novo meio de comunicação, o rádio, que penetrou também no ensino formal. O rádio alcançou muito sucesso em experiências nacionais e internacionais, tendo sido bastante explorado na América Latina, destacando-se os programas de Educação a Distância do Brasil, da Colômbia, do México e da Venezuela (MALTES E VARGAS, 2004)

No Brasil (VIANEY, 2003), consta que a primeira experiência com Educação a Distância surgiu em 1904, com o ensino por correspondência, com iniciativa de instituições privadas, ofertando iniciação profissional em áreas técnicas, modelo esse consagrado em 1939 pelo Instituto Monitor e pelo Instituto Universal Brasileiro (1941).

A partir da década de sessenta, foi sendo implantado, no Brasil, o tecnicismo pedagógico (ARAÚJO, 1991), com influência do behaviorismo, da teoria do capital humano e da tecnologização do ensino. Os estudos sobre a docência configuraram-se como um conjunto de princípios dos quais o professor devia valer-se para a elaboração de objetivos de ensino instrucionais, conteúdos de caráter acrítico, metodologia baseada em técnicas de ensino e avaliação quantitativa.

Nessa mesma época (LITWIN, 2001), com a criação de universidades a distância, iniciou-se a superação dos preconceitos com a modalidade – destaca-se a Universidade de Wiscosin (EUA), a Universidade Aberta da Grã-Bretanha (Open University), a Fern Universität, na Alemanha, a Universidade Aberta de Educação a Distância, na Espanha (UNED). Na América Latina, destaca-se a Universidade Aberta da Venezuela e a Universidade Estatal a Distância da Costa Rica.

A partir desse movimento (LITWIN, 2001), outras universidades de diversos países passaram a desenvolver, paralelamente à oferta do ensino presencial, projetos de Educação a Distância, como: Universidade Autônoma do México, Sistema de

Educação a Distância da Universidade de Brasília, Universidade de Honduras e Universidade de Buenos Aires, demonstrando assim a progressiva confiança que foi se instalando nesse sistema de ensino.

Giusta (2003) destaca que as universidades canadenses, a Universidade Aberta da Venezuela e a Universidade Estatal a Distância da Costa Rica surgiram na década de setenta, sob o modelo de produção dos projetos da Open University.

Pode-se afirmar que foi no tecnicismo que a tecnologia educacional teve seu apogeu. O importante era saber fazer, conduzir o ensino dentro de princípios rigorosamente prescritos, controle do tempo com vistas à eficiência e à produtividade na distribuição dos conteúdos programáticos e na organização metodológica.

A Didática presente na formação de educadores era responsável por desenvolver algumas habilidades específicas, sendo meramente prescritiva. Seu conteúdo se reduzia ao âmbito da articulação técnica dos momentos de planejamento, execução e avaliação do processo pedagógico na sala de aula. Ensinava aos futuros professores técnicas para formular objetivos, elaborar planos e provas, dar uma aula expositiva e conduzir um trabalho de grupo entre outras (OLIVEIRA e ANDRÉ, 1998).

Os materiais e recursos empregados na Educação a Distância, ao longo do tempo, foram sendo cada vez mais aprimorados, desde a utilização de material impresso, como livros, cadernos, módulos e guias que sustentaram as propostas iniciais, à utilização do rádio e da TV nos anos 70, aos áudios e vídeos dos anos 80. No Brasil, nas décadas de 1970 e 1980, houve o início das ofertas de cursos supletivos a distância, com aula via satélite, acompanhadas por materiais impressos. Somente na década de 1990, houve a inserção das tecnologias de informação e comunicação (TICs) em projetos de EaD.

Para Peters (2003), a Educação a Distância, entre os anos de 1970 e 1980, teve uma importância como nunca, impulsionada, principalmente pelo uso de meios de comunicação de massa eletrônico analógicos, inicialmente o rádio e a televisão e, mais tarde, o vídeo e as fitas cassetes. Paralelo a isso, financiamentos governamentais e a criação de universidades autônomas melhoraram sua imagem pública.

Quanto à Didática, alguns autores afirmam que, no final da década de 1970, entrou em "crise". Enquanto as iniciativas em Educação a Distância se utilizavam cada

vez mais dos recursos tecnológicos, a princípio de forma contraditória, mas social e politicamente compreensível, a didática se afastava, por conta de não aceitar mais sua perspectiva meramente técnica.

Assim, Didática, na referida década, era caracterizada pelos intensos questionamentos quanto ao seu objeto de estudo, a sua função e ao papel de formar professores. Até então era uma área que foi se configurando na forma de uma bricolagem, sem discutir ou analisar seu objeto de estudo, seu campo de atuação.

Segundo Peters (2003), nos anos 70 do Século XX, a Pedagogia e a Didática não haviam se dado conta da existência do ensino a distância, sendo à época uma terra incógnita para a pesquisa, pois se não havia um reconhecimento da forma do ensino e da aprendizagem, muito menos era cientificamente analisada.

Na década de 1980, surgiram discussões em torno do objeto de estudo da didática e, na de 1990, propostas mais consolidadas para sua reestruturação.

No primeiro Seminário, em 1982, intitulado *A Didática em Questão*, foi lançado o desafio de superação de seu caráter até então instrumental. Candau (1986) aponta como característica da área a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões, técnica, humana e política, no centro configurador de sua temática. (CANDAU, 1986)

Em 1983, no segundo Seminário, “*A Didática em Questão*”, na PUC/RJ, diante da constatação que a maioria dos programas de Didática tinha um forte componente instrumental, surgiram duas marcantes posições, uma de negação e outra de reconstrução.

Aqueles que a negavam, amparavam-se principalmente nas teorias crítico-reprodutivistas, denunciavam o caráter reprodutor da escola, consideravam a Didática, tal como era praticada, veículo a serviço das desigualdades sociais, sendo proposto pelos mais radicais sua extinção dos cursos de formação de educadores.

No entanto, o sentimento de negação foi sendo substituído por estudos e propostas, passando a ser reconhecida como uma área cujo objetivo seria o de prover reflexões sobre o processo escolar e sobre o seu papel na reprodução das relações sociais de produção, preparando o professor para o enfrentamento crítico do dia-a-dia na escola brasileira (OLIVEIRA, 1998). A Didática passou a ter como função a denúncia

e a crítica no âmbito macro estrutural, muitas vezes distanciando-se de seu foco, o ensino, tomando como referência pesquisas e trabalhos na área da sociologia e história da educação, com claras evidências de sobreposição de conteúdos em cursos de pedagogia e nas licenciaturas em geral.

André (1997) percorre a história de Didática no Brasil entre 1969 e 1989 e tem como referência o primeiro Programa de Pós-graduação em Educação do Brasil, criado em 1969 pela PUC/RJ. Dentre as três áreas de concentração foca a de Métodos e Técnicas de Ensino. O quadro sintetiza os pontos-chave desta pesquisa:

Quadro 1 - Tendências da Didática no Brasil: 1980 - 1989

Período	Características das Pesquisas	Principais Temas
1970/1977	Influência da perspectiva instrumental tecnicista e o uso do método experimental de pesquisa	Micro-ensino; Estratégias de avaliação; Feed-backs.
1978/1982	Transição entre uma Didática instrucional e as abordagens ao processo ensino-aprendizagem e a realidade educacional brasileira.	Dimensões do processo ensino-aprendizagem; A tecnologia educacional e o processo ensino-aprendizagem; O estágio supervisionado – uma análise crítica.
1983/1989	Foco no ensino por abordagens – reflexões sobre os problemas educacionais e seus determinantes e alternativas para o ensino e a pesquisa.	Fundamentos da ação docente; A prática de estágio em cursos de licenciatura; Educação de jovens e adolescentes das camadas populares.

Quanto à EaD, no início da década de oitenta, novas perspectivas de EaD se expandiram, contrariando o modelo fordista, dando lugar a uma matriz construcionista, voltada para uma educação mais aberta, flexível, para o contexto sociocultural dos alunos, reconhecidos como agentes no processo de aprendizagem e da construção do conhecimento (GIUSTA, 2003).

As pesquisas sobre EaD começaram a tomar forma na década de noventa, ainda de forma incipiente, buscando suas raízes e evolução histórica, descrevendo experiências, mas com uma preocupação em legitimar e sistematizar a área,

contribuindo para a superação do intenso praticismo ainda em evidência nas experiências em andamento.

Quanto à Didática, na mesma década, houve, em especial no Brasil, uma quantidade significativa de propostas para o redimensionamento da área, inicialmente de forma mais teórica e, posteriormente, de caráter mais metodológico e prático.

Assim, até o final do século, não se pode afirmar que houve uma nítida aproximação entre as áreas. A EaD se desenvolveu muito em função de projetos e demandas e das mídias e tecnologias preponderantes de cada época, e a Didática em função das discussões teóricas acerca da Educação, com base nos estudos da Psicologia, Filosofia, História, dentre outras.

Essa constatação não representa um distanciamento proposital, mas caminhos distintos que cada área percorreu em função do contexto no qual estava inserida. Tais caminhos podem ser aproximados a partir das pesquisas e experiências que estão sendo desenvolvidas nos últimos anos conforme análise realizada no item a seguir.

2.2 Contexto Atual

Para Maggio (2001), desde a década de oitenta do século XX, a ênfase na transmissão de informação e no cumprimento de objetivos de conduta foi sendo substituída pelo princípio da construção do conhecimento e pelos processos reflexivos em geral. Segundo a autora, na atualidade, a compreensão cada vez mais aprofundada de como se aprende, permite indicar algumas características para o desenvolvimento de uma "boa" prática de ensino, destacando a atenção para questões, quais sejam:

- a) Os saberes prévios relativos à cotidianidade, à cultura na qual se está imerso, e aos conhecimentos prévios adquiridos.
- b) Os processos cognitivos individuais e o processo de conhecimento compartilhado.

- c) Os saberes práticos, as maneiras pelas quais se aprende a fazer o que se faz habitualmente e como se faz.
- d) Os problemas ou as situações concretas para resolver, que colocam as questões de modo diferente, essencialmente prático.

Esses princípios estão veiculados nas produções teóricas e nas formações docentes. Nos dias atuais, há uma orientação enfática para que os professores identifiquem e considerem os conhecimentos que os alunos possuem, que contextualizem os conteúdos e as atividades e proporcionem atividades problematizadoras.

Muitas pesquisas publicadas no Brasil, nos últimos anos, por autores de referência, na Didática, Veiga (1997), Martins (1998), André (1998) Oliveira (1998), Oliveira (1999), Pimenta (1998), Wachowichs (2002), Pimenta e Anastasiou (2002), Libâneo (1996, 2002), entre outros, vêm apresentando a área de forma mais consistente e reconhecendo a docência e o processo ensino-aprendizagem como objeto de estudo, com um corpo teórico e metodológico mais centrado e definido:

Como área da pedagogia, a didática tem no ensino seu objeto de estudo e de investigação. Considerá-lo como uma prática educacional em situações historicamente situadas significa examiná-la nos contextos sociais nos quais se efetiva - nas aulas e demais situações de ensino das diferentes áreas do conhecimento, nas escolas, nos sistemas de ensino, nas culturas, nas sociedades - estabelecendo-se os nexos entre ele. As novas possibilidades da didática estão emergindo das investigações sobre o ensino como prática social viva. (PIMENTA, 1998, p.160)

Mesmo havendo um reconhecimento da prática educativa em outros contextos e modalidades, percebe-se, no desenrolar das discussões na área, uma concentração no espaço escolar e no ensino presencial. Isso indica, mesmo se reconhecendo a consistência e relevância dos autores e das obras, uma lacuna. Diante das exigências contemporâneas de formação permanente, das novas modalidades de educação, do contexto político e econômico mundial, faz-se necessário discutir, no âmbito pedagógico e didático, projetos e propostas sob outras perspectivas e possibilidades, dentre elas a EaD.

Para a Didática, o professor constitui uma figura fundamental. É ele que tem que compreender o funcionamento do real e articular sua visão crítica dessa realidade, com seus objetivos educacionais, os quais são redefinidos e reorganizados em função de contextos específicos (PIMENTA, 1997).

Diante de situações que tem que dar conta de resolver e de decifrar, em função da "urgência" do cotidiano, o professor se auto-avalia constantemente. Tornar essas urgências elementos de reflexão não pode ser feito por outros nem desprovidos de outros. Assim é impossível pensar um curso, ou projeto educativo, que não contemple processos de formação docente inicial e continuada, nos quais os(as) professores(as) possam construir fundamentos para sua prática e partir deles, não necessariamente tomando-os como única referência.

O ensino, que numa visão tecnicista era visto como uma forma de controlar a aprendizagem através de dispositivos que levassem os alunos a alcançar os objetivos instrumentais, passa a ser reconhecido, nos últimos anos, como um conjunto de ações organizadas, cujo sentido se faz na promoção da aprendizagem, considerando sua complexidade e imprevisibilidade.

É possível afirmar que se rumo para uma Didática que proporcione um conjunto de conhecimentos teóricos subsidiadores da docência e desenvolvam uma postura investigativa e reflexiva, como uma orientação metodológica, para compreender e intervir na prática.

Para Feldman (2002), a questão central da Didática é: "como ensinar?" Ou "como ajudar a aprender?", e deveria ser complementada pela pergunta: "como ajudar a que muitos ensinem?"

O autor define a Didática como uma teoria do ensino - em sentido amplo, ou uma teoria prática, no sentido de propostas pedagógicas. Dessa forma, o ensino consiste em fazer que dois saibam aquilo que antes sabia um, ou seja, esse "dois" é representativo, podem ser "muitos". Aliás, o termo "muitos", segundo Feldman (2002), representa o protótipo do compromisso da sociedade moderna, a expansão da educação, concretizado hoje na incorporação de grandes massas aos sistemas educacionais.

Vários pedagogos atuais ainda tendem a rechaçar a idéia de técnica, por considerarem desumanizantes, como se, naturalmente, houvesse uma dotação

generalizada de virtudes pedagógicas entre os docentes. Feldman (2002, p.75) discorda desta postura, pois nem sempre são constatadas; alguns poucos parecem ter essa virtude, a grande maioria necessita da didática: "La didáctica no es necesaria para ellos, sino para los demás, que siempre somos la mayoría".

O termo ensino acarretou, nos últimos anos, a idéia de excessiva instrumentalização e centralização no professor. Para Feldman (2002), dentre as causas desse debilitamento da idéia de ensino, pode-se destacar a popularidade das psicologias de desenvolvimento, que deram um forte fundamento científico à revolução paidocêntrica e que acentuaram a idéia de que o professor só ajuda a criança em seu desenvolvimento e no aparecimento e difusão das teorias críticas que geraram fortes suspeitas sobre a escola como reprodutoras das injustiças sociais.

Quizás debamos asumir que en la enseñanza, como en otras actividades humanas, nos valem de suplementos, de prótesis, para ayudarnos a hacer mejor aquello que podemos hacer solo de maneras imperfectas sin su auxilio. La didáctica puede pensar-se desde esse punto de vista: como caja de herramientas, utilitarios, ayudas para que la enseñanza funcione del mejor modo posible. (FELDMAN, 2002, p.75)

Para Pimenta e Anastasious (2002), a Didática é uma das áreas da Pedagogia que investiga os fundamentos, as condições e os modos de realizar a educação mediante o ensino. Sendo uma ação historicamente situada, a didática vai constituindo-se como teoria do ensino, não para criar regras e métodos válidos para qualquer tempo e lugar, mas para ampliar nossa compreensão das demandas que a atividade de ensinar produz.

Para as autoras, a Didática possibilita que os professores das áreas específicas "pedagogizem" as ciências, as artes e a filosofia, convertendo-as em matérias de ensino, considerando os parâmetros pedagógicos e didáticos da docência e das peculiaridades de cada disciplina, configurando-se o campo das didáticas específicas.

Pimenta e Anastasious (2002, p.66) comungam com os autores que reconhecem a Pedagogia como ciência, definindo-a como "[...] uma ciência sobre a atividade transformadora da realidade educativa, atividade que é teórico-prática (práxis)". Definem a Pedagogia como campo teórico da prática educacional, que não se restringe à didática da sala de aula nos espaços escolares, mas está presente nas ações

educativas da sociedade em geral, possibilitando que as instituições e os profissionais, cuja atividade está permeada de ações pedagógicas, se apropriem criticamente da cultura pedagógica para compreender e alargar a sua visão das situações concretas nas quais realizam seu trabalho.

No Brasil, ainda se vive uma rede de polêmicas em torno da pedagogia como área, curso e ciência. Libâneo (1998, 2001, 2002) tem levantado essas questões e afirma que, antes de tudo, a Pedagogia é um campo científico, que diz respeito ao estudo e à reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo, tendo caráter explicativo, praxiológico e normativo ao investigar teoricamente o fenômeno educativo. Para Mialaret (apud Libâneo, 2002, p.63):

A Pedagogia é uma reflexão sobre as finalidades da educação, é uma análise objetiva de suas condições de existência e de funcionamento. Ela está em relação direta com a prática educativa que constitui seu campo de reflexão e análise, sem, todavia, confundir-se com ela.

A Pedagogia tem como objeto de estudo a educação ou prática educativa, como prática humana e social que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais e culturais. Dá-se através de processos de comunicação e de interação, reconhecida como uma prática cultural que envolve uma prática intencional de produção e internalização de significados (LIBÂNEO, 2002).

Como área de inserção, a Pedagogia extrapola a da docência e a da escola, abrangendo espaços, modalidades e possibilidades educativas das mais diversas, desde educação de jovens e adultos, à educação em prisões, sindicatos, ONGs, entre outras:

O campo educativo é bastante vasto, uma vez que a educação ocorre em muitos lugares e sob variadas modalidades: na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, na escola. Ou seja, ela não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas educativas. (LIBÂNEO, 2002, p.63)

Independentemente de onde ocorra o processo pedagógico, a Didática como uma ferramenta reflexiva e prática é fundamental: a partir e através dela, o docente pode tomar sua prática como objeto de análise e para ela voltar de forma

redimensionadora. Esse processo, em si, já é feito pelo professor. Ele está sempre analisando suas atitudes e as reações dos alunos, procurando novas formas de ensinar, de organizar seu trabalho, de avaliar seus alunos, porém ainda é um processo muito intuitivo, sem fundamentos que sustentem essa ou aquela decisão, muito voltada para resultados observáveis, que passam por uma manifestação de satisfação dos alunos e de cumprimento das atividades e tarefas.

Até os anos setenta do século XX, a Pedagogia e a Didática ainda não haviam tomado "conhecimento" do ensino a distância, apesar de uma história de cerca de cento e cinquenta anos¹². Isso representa o quanto não foi pesquisada e o quanto foi pouco percebida como uma forma de ensino e aprendizagem, carecendo assim de análise científica.

Percebe-se que a Educação a Distância vem sendo implementada e discutida muitas vezes de forma irrisória e sem fundamentos pedagógicos consistentes. Essa situação pode ser corroborada se os profissionais da área da educação, professores(as), e pesquisadores(as) desconsiderarem sua existência ou não ampliarem as possibilidades de ação docente. À guisa de exemplo, pode-se tomar o XI ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), realizado na cidade de Goiânia (GO) em 2002, cujo tema central foi "Igualdade e Diversidade na Educação".

O ENDIPE¹³ abordou seis sub-temas que, de forma geral, englobavam as seguintes questões: políticas educacionais; investigações atuais em teorias do ensino e da aprendizagem, práticas didáticas para a diversidade; enfoques curriculares emergentes; novos processos de interação e comunicação; identidade profissional, saberes, competências e formação do profissional do magistério.

Ao reconhecer os trabalhos apresentados, dentre eles dez simpósios, cento e vinte painéis (decorrentes de quatrocentos e onze trabalhos) e duzentos e sessenta e sete pôsteres, nota-se um reduzido número de produções que abordam a Educação a Distância: nenhum simpósio, seis pôsteres e cinco painéis.

Um pergunta pode ser feita em função dessa constatação: quem está pesquisando sobre Educação a Distância no Brasil hoje?

¹² Refere-se ao tempo médio de institucionalização.

¹³ Dados obtidos nos anais e no CD-ROM do evento, com resumos e artigos completos, respectivamente.

Pretto (2001) faz um reflexão acerca das discussões sobre EaD, considerando-as muitas vezes descontextualizadas das discussões mais amplas na educação, ao afirmar que o desafio da EaD é, em última instância, o mesmo desafio da educação como um todo, por não ter vida própria. E mais, que a discussão sobre essa temática tem que estar absolutamente inserida na análise maior sobre os rumos da educação, tanto em termos teóricos, quanto no âmbito das políticas de educação para o Brasil. Para o autor, o fundamental neste momento é dar-se à EaD o destaque que ela merece como uma metodologia importante, mas também colocá-la no seu devido lugar, entendendo-a dentro de suas limitações e especificidades.

Compreender a educação em diversos contextos e como o educador constrói suas habilidades docentes e as reconstrói em função do espaço no qual está inserido é um elemento de pesquisa fundamental para a Didática - cujo compromisso na atualidade não é o de oferecer receitas nem o de exigir atitudes prescritas, mas de fomentar reflexões teóricas e apontar possibilidades metodológicas.

Para Pimenta (1997), cabe à didática "desnaturalizar" o ensino, e para isso também é preciso considerar o ensino e a aprendizagem ocorrendo não só na sala de aula.

Diante dessa afirmação, a Educação a Distância não pode ficar à margem do processo de investigação e formação docente, relegada ao mero praticismo, à elevada teorização e/ou endeuçamento. Um dos primeiros passos é o de refletir sobre as perspectivas contemporâneas para a educação, buscando aliar e confluir pesquisas e propostas para além da idéia convencional de que o processo ensino-aprendizagem tem que ser entre quatro paredes, todos ao mesmo tempo e no mesmo ritmo.

Com a inserção de redes de satélites, correio eletrônico, Internet e criação de programas especialmente concebidos para Educação a Distância, outras possibilidades pedagógicas foram sendo possíveis e consistiram num dos grandes desafios e possibilidades da atualidade: como aliar princípios didáticos às possibilidades tecnológicas atuais.

Na atualidade, a Educação a Distância passa pela necessidade de reestruturação não só pelas novas possibilidades tecnológicas, mas também pela necessidade de inserção de um novo paradigma educacional, considerando o

redimensionamento de estruturas e papéis e o contexto no qual o projeto e/ou a iniciativa estiver sendo implementado.

No próximo capítulo, discute-se a constituição, organização e construção de tais saberes, segundo alguns autores e teorias contemporâneas como referência para a definição do papel dos professores na atualidade de forma mais genérica inicialmente e relacionando com a EaD ao final do mesmo.

3. SABERES INERENTES À DOCÊNCIA



Salvador Dalí

Só uma concepção rígida e monolítica da ciência, baseada em posições do mais ultrapassado positivismo, pode ignorar ou recusar o estudo das situações incertas, únicas e conflituosas da sala de aula. (GÓMEZ, 1997, p. 113)

O ofício de professor está inserido num conjunto de valores, princípios, conhecimentos e atitudes histórica e socialmente situadas, denotando expectativas e exigências com relação a sua formação e atuação, traduzidos em preocupações de pesquisas, constituídos em discursos propalados e legitimados via publicações acadêmicas, propostas pedagógicas oficiais e cursos para professores.

Além desses fatores, outros elementos concorrem para a constituição dos saberes docentes, como trajetória pessoal dos professores, experiências construídas, espaço e contexto no qual atuam.

Acredita-se que é fundamental situar a discussão acerca da constituição, organização e construção de tais saberes, segundo alguns autores e teorias contemporâneas, como referência para a definição do papel dos professores na atualidade.

Inicialmente, não se faz menção direta à atuação docente na EaD, por se tratar de uma discussão genérica, são princípios e indicativos gerais. Ao final faz-se uma articulação mais específica, considerando a modalidade, sendo mais detalhada ainda no próximo capítulo.

3.1 Formação e Atuação Docente - Perspectivas Contemporâneas

Na complexidade do cenário contemporâneo, caracterizado pela imprecisão e alteridade histórica, a profissão docente está repleta de crescentes indagações que instigam os pesquisadores preocupados em compreendê-la e explicá-la.

Ao longo da história, a educação se transformou em alvo de estudos, de críticas e de propostas, sempre permeadas por uma insatisfação com relação ao cumprimento de sua "tarefa". É comum as produções da área iniciarem com um certo apelo à transformação e à necessidade de adequação aos tempos que urgem:

Assiste-se hoje a uma forte inadequação da escola para fazer face às demandas da sociedade. Diante das rápidas convulsões sociais, a escola precisa abandonar os seus modelos mais ou menos estáticos e posicionar-se dinamicamente, aproveitando as sinergias oriundas das interações com a sociedade e com outras instituições e fomentando, em seu seio, interações interpessoais. (ALARCÃO, 2001, p. 15)

Esse desejo de mudança, de necessidade de maior coerência entre o discurso e a prática, entre os avanços científicos e tecnológicos e os currículos e a própria docência, permeiam os discursos e proferimentos pedagógicos.

O cenário, no qual os docentes constroem uma nova identidade e ação, está um tanto turbulento: por um lado a esfera econômica (SANTOMÉ, 2001), através de diversas instituições, como FMI (Fundo Monetário Internacional), Banco Mundial, indicam linhas mestras a serem seguidas pelos governos; por outro lado, a quantidade de teorias e propostas educacionais que exigem do educador, entre diversos princípios, uma postura reflexiva, mediadora, voltada para o desenvolvimento de competências e para a formação de sujeitos críticos e participativos,

Em meio a todas as exigências sociais, de caráter mais amplo, há o conjunto de condicionantes dos ambientes específicos, no qual atuam, caracterizado por aspectos estruturais administrativos e pedagógicos, somados às variáveis do espaço, onde ocorre efetivamente a docência, seja físico ou virtual, acrescendo-se ao exposto as características sócio-culturais e as expectativas do grupo de alunos.

Mesmo com todos os intervenientes, a mudança da postura do professor não se dá diretamente por decretos, documentos, propostas oficiais nem por tratados pedagógicos. Gil (2001)¹⁴, ao apresentar um estudo realizado em instituições consideradas inovadoras sobre como se processam as mudanças frente a novas políticas e conceitos, destaca algumas características:

- a) Os docentes dessas instituições, como qualquer ser humano, têm dificuldades de executar as idéias dos outros, quando simplesmente impostas ou sugeridas. Nem a qualidade da proposta ou a força da lei podem garantir a inovação, se não houver um canal de comunicação que facilite a compreensão das idéias e desenvolva habilidades específicas para colocar em prática.
- b) Conjugam as expectativas das famílias e as necessidades do alunado – articular o currículo legal às necessidades e aos interesses dos alunos é fundamental para a inovação.

¹⁴ Apresentado de forma resumida e adaptada.

- c) Contribuem para a satisfação profissional e pessoal dos alunos ao considerar suas necessidades, o que acarreta mudança de estratégias.
- d) Nessas instituições, num processo de mudança, há sempre um grupo que impulsiona ou propõe a inovação, entusiasta. Quanto mais nutrido for esse grupo, mais possibilidade haverá de contagiar outros professores, e as mudanças se darão de forma mais sustentável.
- e) Há incentivo à abertura a outros grupos de professores, ultrapassando o isolamento e promovendo o intercâmbio e a troca de experiências.
- f) As contradições são consideradas parte do processo inovador, pois, ao reconhecê-las, pode-se avançar e elaborar conhecimento sobre a própria inovação.
- g) Há uma nítida reflexão crítica contínua para não se tornar uma prática rotineira, ultrapassando a auto-satisfação acrítica e a rotina, reconhecendo êxitos e identificando deficiências, necessitando de espaços de reflexão individual e coletiva.

Notam-se nas observações do referido autor alguns elementos que merecem destaque, como: a importância do engajamento do educador nos processos de mudança; o compromisso com o contexto no qual o educando está inserido; incentivo a grupos impulsionadores e a intercâmbios docentes; respeito às contradições e à reflexão crítica contínua. Isso significa reconhecer que o espaço de atuação do professor interfere em sua postura profissional, na sua inclinação em mudar ou não.

Schön (2000) afirma que o profissionalismo na docência implica uma referência à organização do trabalho dentro do sistema educativo e à dinâmica externa do mercado de trabalho. Ser um profissional, portanto, exige o domínio de uma série de capacidades e habilidades especializadas que o faz ser competente em um determinado trabalho, além de se ligar a um grupo organizado e sujeito a controle.

Batista (2001) pontua que a formação é intencional, que opera tanto nas dimensões subjetivas (caráter, mentalidade) como nas dimensões intersubjetivas (conhecimento profissional), assim, não se trata de algo relativo a apenas uma etapa ou

fase do desenvolvimento humano, mas sim de algo que percorre, atravessa e constitui a história dos homens como seres sociais, políticos e culturais.

Na área pedagógica, a dinamicidade do conhecimento é uma característica relevante, o que implica em reconhecer a complexidade do pensar e agir docente, daí a ênfase na participação ativa do educador na busca contínua e reflexiva de reconstrução da teoria e da prática.

O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e idéias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado.[...] E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e idéias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo. (MORIN, 2000, p.30)

Dentre a gama de princípios indicativos e premissas voltadas para a definição da função do professor e as habilidades inerentes a sua atuação, destaca-se a docência crítico-reflexiva, os saberes da docência, saberes docentes na Educação a Distância e inserção das Tecnologias de Comunicação Digital¹⁵ (TCDs) na Educação a Distância.

3.2 A Docência Crítico-reflexiva

Pressupor a reflexão como algo inerente à docência significa reconhecê-la submetida a uma constante análise e a um contínuo processo de redimensionamento no qual o educador é agente fundamental.

Todos os seres humanos são reflexivos (PIMENTA, 2002); a reflexão representa uma auto-análise sobre suas próprias ações. Libâneo (2002) apresenta alguns significados de reflexividade, quais sejam:

1. Reflexividade como consciência dos próprios atos, de pensar sobre si mesmo, do conhecimento do conhecimento. Representa o sentido da reflexão interior, que pode levar a mudar a forma de agir.

¹⁵ Terminologia cunhada tese de doutorado (CATAPAN, 2001).

2. Reflexividade ligada não só à introspecção, mas imanente à ação, iniciando necessariamente de uma situação concreta, externa. A partir dessa reflexão, proveniente de algo externo, pode -se mudar o modo de agir futuro.
3. Reflexividade como reflexão dialética: há uma realidade que pode ser captada pela reflexão - essa realidade está em movimento. Dessa forma, a realidade é uma construção teórico-prática.

A idéia de profissional reflexivo não é tão nova (PERRENOUD, 2002); suas bases podem ser encontradas em Dewey - com a noção de *reflective action* - e nos pedagogos de várias épocas, cada qual a sua maneira, ao considerarem o educador como um inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados e que pode se perder se não aprender com as experiências.

Há mais de trinta anos, na Inglaterra, com importantes contribuições de Sthenhouse e de Elliot (PEREIRA, 1998), a pesquisa tem sido reconhecida como uma importante aliada na formação de professores, tanto inicial como continuada, através de projetos de reformulação de currículos baseados na formação e participação ativa dos professores no processo. Também não há como esquecer as contribuições de autores anteriores, como Freinet, Dewey e Kilpatrick, que já apontavam para a importância de incentivar os alunos a vincularem os conteúdos com a realidade.

Essas primeiras experiências impulsionaram um processo de reflexão e de produções sobre o papel da pesquisa na formação e atuação do educador. No Brasil, há vários autores que discutem a questão, como Pimenta, Veiga, Lüdke, André, entre outros.

Podem-se destacar alguns elementos que sustentam essa perspectiva de formação e atuação de professores através da pesquisa:

- a) O(A) professor é visto como um construtor e produtor de conhecimento e não meramente um reproduzidor;

- b)** Instiga a compreensão científica de problemáticas inseridas no contexto pedagógico;
- c)** Estimula o compromisso em além de compreender, buscar possibilidades para solucionar e/ou minimizar essas problemáticas. A título de exemplo, o professor pode pesquisar as causas do elevado índice de repetência nas primeiras séries de sua escola (o que ainda é uma realidade) e buscar possibilidades didático-pedagógicas para superar esse quadro;
- d)** Possibilita o desenvolvimento de habilidades e atitudes investigativas, incidindo num processo de formação contínua e conferindo um grau relevante de autonomia pedagógica.

Na atualidade, os pesquisadores e formadores de profissionais da educação buscam, a partir do princípio da reflexão na formação e atuação docente, ultrapassar os velhos dogmas didáticos prescritivos, a linearidade e a tecnocracia pedagógica.

Nas profissões da área de humanas (PERRENOUD, 2002), prescreve-se menos que nas profissões técnicas, exigindo dos profissionais dessas áreas um nível de qualificação elevado. As organizações podem, então, optar por insistir nas prescrições excessivas e limitar assim ao máximo a autonomia, investindo em procedimentos padronizados, ou, ao contrário, podem apostar na confiança, elevando o nível de competência.

Essa autonomia e responsabilidade equivalem à grande capacidade do profissional refletir em e sobre a sua ação, e não pela quantidade de modelos prontos e acabados a serem seguidos.

Conforme Nóvoa (1995), o processo de formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que possibilite criar estratégias para o exercício do pensar autônomo e requer um investimento pessoal, um trabalho crítico e criativo, para construir o saber, pautado numa trajetória de vida sob o ponto de vista pessoal, profissional e social. Novas competências precisam ser desenvolvidas, mediante proposta reflexiva do professor que pesquisa e reflete sua prática, para gerar conhecimento científico no campo da pedagogia.

As situações com as quais o educador se depara são únicas, não existe um caso-problema para cada conhecimento profissional (GÓMEZ, 1997), não podendo ser resumido à mera aplicação de regras e procedimentos já consagrados. Na prática reflexiva, o educador deve aprender a construir e comparar novas estratégias de ação, novas fórmulas de pesquisa, novas teorias e novos modos de definir e enfrentar os problemas.

O profissional competente actua reflectindo na acção, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade. Por isso, o conhecimento que o novo professor deve adquirir vai mais longe do que as regras, factos, procedimentos e teorias estabelecidas pela investigação científica. (GÓMEZ, 1997, p.110)

O educador, ao dialogar com o real, constrói suas estratégias e, dessa forma, a aproximação com a prática é essencial para compreender a dinâmica didática e o movimento pedagógico vivido e construído.

Destacam-se, a seguir, de forma resumida e adaptada, algumas características da do processo de formação de professores reflexivos, conforme estudos de Gómez (1997):

- a)** A prática é entendida como eixo central da formação de educadores.
- b)** Nega-se a separação artificial entre teoria e prática no âmbito profissional. Só a partir de problemas concretos é que o conhecimento teórico pode ser significativo. O profissional constrói de forma idiossincrática o conhecimento para enfrentar as situações, refletindo na e sobre a ação. O conhecimento das ciências tem valor quando integradas ao pensamento prático do professor.
- c)** A prática deve constituir-se como partida dos currículos de formação. O conhecimento deve reportar-se ao conjunto de problemas e interrogações que surgem no diálogo com situações conflituosas do cotidiano educativo.
- d)** Apoiar-se na prática não significa reproduzir-se acriticamente os esquemas e rotinas.

- e) A prática é mais um processo de investigação do que um contexto de aplicação. O professor submerge no mundo complexo da aula para compreender, de forma crítica e vital, questionando, propondo, experimentando e reconstruindo a realidade do contexto.
- f) O pensamento prático do educador é complexo e deve ser encarado como um todo, não se restringindo à soma das partes.
- g) A prática, pelo fato de passar por um processo de desenho e intervenção, é uma atividade criativa, que ultrapassa uma atividade técnica e de mera aplicação de produções externas.
- h) O pensamento prático do professor não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido, fazendo e refletindo na e sobre a ação, estabelecendo-se um diálogo reflexivo sobre situações educativas.
- i) Educadores e formadores experientes são fundamentais no processo de profissionalização do docente.
- j) Faz-se necessário promover a integração dos problemas da prática aos conhecimentos derivados das ciências básicas e das ciências aplicadas, criando uma investigação sobre a vida complexa da sala de aula.

É preciso destacar que a reflexão por si só não garante uma transformação das posturas e atividades pedagógicas:

Todos nós refletimos na ação e sobre a ação, e nem por isso nos tornamos profissionais reflexivos. É preciso estabelecer a distinção entre a postura reflexiva do profissional e a reflexão episódica de todos nós sobre o que fazemos [...] Uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um *habitus*. Sua realidade não é medida por discursos ou por intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas conseqüências da reflexão no exercício do cotidiano da profissão, seja em situação de crise ou de fracasso, seja em velocidade de cruzeiro. (PERRENOUD, 2002, p.13)

Dessa forma, torna-se imprescindível identificar as possibilidades e os meios que podem promover uma postura reflexiva na e sobre a prática docente, desencadeando assim um processo de transformação contínuo.

A pesquisa tem sido considerada uma das possibilidades para formação e atuação de docentes críticos e reflexivos, destacando-se, dentre as diversas orientações metodológicas, a pesquisa-ação. (ANDRÉ, 1994, 1996; LÜDKE, 1994, 1996)

A pesquisa-ação volta-se para a compreensão de problemáticas extraídas de situações vivenciadas pelos sujeitos envolvidos numa pesquisa. Trata-se de um processo de ação planejado, envolvendo observação, reflexão e avaliação de caráter cíclico.

As origens da pesquisa-ação devem-se a Kurt Lewin (1946). Suas idéias fundaram-se na decisão de grupo e compromisso com melhorias. A pesquisa-ação pode ser empreendida de várias formas: pesquisa de cunho científico, referencial metodológico-pedagógico e referencial para estruturação e desenvolvimento de projetos.

No âmbito da educação, podem-se eleger outros aspectos que justificam a aplicação da pesquisa-ação, como: a necessidade de introduzir modificações na prática educativa, o desejo e disponibilidade em desenvolver projetos e trabalhos em equipe, o objetivo de articular teoria e prática, e integrar a instituição educacional com a comunidade.

Haguette (1995) afirma que, a partir dos trabalhos de Lewin, podem-se definir quatro tipos de pesquisa-ação:

1. pesquisa-ação de diagnóstico, pela qual se estabelece o diagnóstico e recomendam-se medidas para sanar o problema;
2. pesquisa-ação participante, na qual as pessoas são envolvidas desde o início do processo.
3. pesquisa-ação empírica, pela qual acumulam-se dados de experiências de trabalho diário com determinado grupo.
4. pesquisa-ação experimental, que é voltada para produzir conhecimentos científicos, a partir de situações sociais.

Conforme Kincheloe (1997), a pesquisa-ação crítica rejeita as noções positivistas de racionalidade, de objetividade e verdade. Uma de suas principais preocupações é a relação entre os valores pessoais e a prática, facilitando a tentativa dos professores para se organizarem em comunidades de pesquisadores dedicados a experiências emancipatórias, para eles mesmos e para seus alunos, prevendo a participação efetiva e ativa de professores e alunos, o que enseja uma ressignificação de seus papéis e atitudes perante situações concretas. O aluno ultrapassa o papel passivo de espera de conteúdos para um papel ativo de produtor de conhecimento. Quanto aos professores, estes constroem currículos em torno das experiências dos alunos, configurando um processo de ensino dinâmico.

Pesquisar é um ato cognitivo, porque nos ensina a pensar num nível mais elevado. Neste contexto, nós podemos nos apropriar do movimento de pesquisa-ação no ensino para ir mais longe na nossa visão crítica pós-moderna de reforma escolar, e usá-la como estratégia pedagógica para ir mais longe na nossa visão crítica pós-moderna de reforma escolar e usá-la como estratégia pedagógica para ajudar os professores a se libertarem da prisão do pensamento modernista. (KINCHELOE, 1997, p.179)

Segundo André (1997), metodologias de caráter investigativo partem da existência de um problema a ser resolvido ou de uma questão a ser respondida ou, ainda, de um projeto a ser concretizado, possibilitando aos profissionais a realização de sua formação através do contato direto com a prática, na perspectiva de transformá-la com base no desenvolvimento reflexivo.

Dentre os princípios da pesquisa-ação, Serrano (1990) enfatiza a possibilidade de quem vive os problemas tornar-se agente e autor da própria investigação, pois representa um processo circular, partindo da indagação da realidade, e, a estas retornando sob forma de reflexões, com vistas a melhorá-la.

Em geral, os autores que defendem a pesquisa-ação como uma possibilidade de prática reflexiva, na formação inicial e continuada de profissionais, afirmam que favorece aos mesmos a consciência do espaço em que irão atuar e compreendem a própria prática numa perspectiva transformadora, visando seu aperfeiçoamento pessoal e profissional num processo de articulação entre teoria e prática.

Na atualidade, é perceptível um avanço na formação inicial e continuada, mas há que se considerarem as críticas advindas de propostas. Aliado a isso, Perrenoud (2002) sugere quatro ilusões a serem superadas:

1. A ilusão cientificista - lidar com a complexidade e a inexatidão das ciências humanas e falta de *status* e incentivo à pesquisa na área.
2. A ilusão disciplinar - instalar a cooperação entre os diversos setores (Sociologia, Psicologia, História, etc), considerando o caráter interdisciplinar da educação.
3. A ilusão da objetividade - a complexidade da sala de aula é intensa e repleta de subjetividade.
4. A ilusão metodológica - a prática de ensino não é e não era uma prática de pesquisa, dada a sua urgência de respostas. A pesquisa, na formação de educadores, tem a prática como objeto de reflexão, tomando como referência teorias e estudos sobre o fenômeno educativo.

Libâneo (2002) alerta, sem desmerecer sua validade, para o cuidado em não se submeter a reducionismos ao discutir sobre a reflexividade na prática docente. Os educadores deveriam desenvolver simultaneamente três capacidades:

[...] a primeira, de apropriação teórico-crítica das realidades em questão, considerando os contextos concretos da ação docente; a segunda, de apropriação de metodologias de ação, de formas de agir, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e de resolução de problemas de sala de aula. [...] A terceira é a consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais na configuração das práticas escolares. (LIBÂNEO, 2000, p. 70)

Há, notadamente, uma série de posicionamentos sobre a prática docente reflexiva. Uma coisa, porém, não há como negar: a importância de ter-se, como elemento de análise e de redimensionamento, a própria ação. Debruçar-se sobre o contexto no qual se atua, compreendê-lo sob os diversos prismas e buscar formas de intervenção, de transformação, é fundamental. E, através de uma postura investigativa fundamentada, podem-se construir possibilidades didáticas mais articuladas com as necessidades e as peculiaridades de cada espaço, superando o dogmatismo

pedagógico historicamente tão propalado - hoje bastante criticado, mas ainda pouco vivido.

3.3 Os Saberes da Docência

Se há algo intrigante para os pesquisadores na área de formação e atuação docente são as questões ligadas aos saberes docentes: de onde eles vem, afinal de contas? Como são compostos, elaborados, construídos? Como os professores relacionam as teorias e orientações a que acessam nos cursos de formação inicial e continuada com o que efetivamente fazem, executam?

Tardif (2002) apresenta na introdução da obra "Saberes Docentes e Formação Profissional" a seguinte questão: "Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizarem concretamente as suas diversas tarefas?" Compreender esse processo, para os pesquisadores que investigam a construção dos saberes docentes, é fundamental. Como, em meio a um contexto social contemporâneo extremamente complexo e a um meio pedagógico repleto de variáveis, o professor organiza as situações de aprendizagem dos alunos?

Para Perrenoud (2001), o professor está constantemente diante de urgências e incertezas. A urgência se refere à necessidade de compreender a dinamicidade de um sistema complexo, no qual o docente tem que agir, tomar decisões, fazer encaminhamentos, cujos resultados são marcados pelas incertezas.

Diante das exigências que a própria docência coloca, o professor constrói alternativas e estratégias que vão constituindo o seu "saber docente" e caracterizando sua prática. Uma das questões que devem ser acrescentadas às pesquisas atuais se refere a como esse processo ocorre: de forma individual, sem discussões e construções coletivas? De forma intuitiva, sem fundamentos teóricos e pedagógicos?

Reconhecer como os professores mobilizam os saberes para lidar com o cotidiano pedagógico, quais movimentos fazem e de que saberes utilizam é bastante instigador.

As possíveis origens dos saberes docentes são ampliadas quando se reportam a Tardif (2002):

1. Trata-se de conhecimentos científicos, de saberes "eruditos" e codificados como aqueles encontrados nas disciplinas universitárias e nos currículos universitários?
2. São conhecimentos técnicos, de saberes da ação, de habilidades de natureza artesanal adquiridas através de uma longa experiência de trabalho?
3. Tais conhecimentos são de caráter cognitivos ou de caráter discursivo?
4. Trata-se de conhecimentos racionais, baseados em argumentos, ou se apóiam em crenças implícitas, em valores, ou na subjetividade dos professores?
5. Como esses saberes são adquiridos? Através da experiência pessoal, da formação recebida ou do contato com professores mais experientes, ou através de outras fontes?

Vale destacar que os saberes docentes não estão isolados, blindados e excusos ao contexto, ao contrário, é preciso compreendê-los inseridos num espaço repleto de elementos que o compõem e nele interferem.

O saber dos professores é social, pois é partilhado por um grupo de agentes - os professores - que possuem uma formação comum, com suas variações, e estão sujeitos a condicionamentos comparáveis, como programas, matérias, regras; repousa sobre todo um sistema que garante sua legitimidade; o professor trabalha com sujeitos - alunos - em função de um projeto: educá-los, instruí-los numa relação complexa; seus saberes sofrem influências e dependem intimamente do tempo e das mudanças sociais; o saber dos professores é um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual aprendem a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele.

Para Tardif (2002), o saber do professor está na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, baseado em fios condutores, quais sejam:

1. **Saber e trabalho:** os saberes dos professores são mediados pelo trabalho; embora utilizem saberes diferentes, essa utilização se dá em função de seu trabalho. Trata-se de um trabalho multidimensional, que incorpora elementos da identidade pessoal e profissional do professor, à sua situação sócio-profissional, ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula.
2. **Diversidade do saber:** o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e saberes-fazer de diversas fontes e natureza diversa. Os saberes e o saber-fazer do professor não é construído por ele mesmo, ou nascem no seu trabalho cotidiano, ao contrário, sua origem é social.
3. **Temporalidade do saber:** antes de iniciarem na profissão, os professores têm uma experiência como alunos, devido a sua história escolar anterior. Diz respeito também a sua carreira, que, no decorrer do tempo, é repleta de experiências e vivências que marcam sua trajetória profissional.
4. **A experiência de trabalho enquanto fundamento do saber:** parte do princípio que o saber dos professores não provém de uma única fonte, mas de várias, considerando também a história de vida e da carreira profissional. Em geral, os professores tendem a hierarquizar esses saberes em função de sua utilidade, sendo a experiência o alicerce da prática e competência profissionais.
5. **Saberes humanos a respeito de seres humanos:** o trabalho produtor de bens materiais que serviu de paradigma para o estudo do trabalho interativo - aquele que o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho, fundamentalmente através da interação humana - não pode ser a referência para a análise dos saberes oriundos dessa relação.
6. **Saberes e formação de professores:** há necessidade de se repensar a formação para a docência, tendo em vista os espaços de atuação, uma vez que a formação para o magistério vem sendo dominada pelos

conhecimentos disciplinares produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática, por meio de estágios ou de outras atividades do gênero.

Na ótica de Tardif(2002), formações com base nos saberes e na produção de saberes constituem dois pólos complementares e inseparáveis. Nesse sentido, o corpo docente, mesmo ocupando uma função improdutiva e de transmissão de conhecimentos, tem uma função estrategicamente tão importante quanto à da comunidade científica e dos grupos produtores dos saberes. Mas a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática é composta por diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. O saber docente pode ser definido como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais, definidos da seguinte forma:

- a) **Saberes da formação profissional:** conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. O professor e o ensino constituem objetos de saber das ciências humanas e da educação. Além de produzir conhecimentos, essas pretendem que os professores os incorporem em sua prática. Institucionalmente, a articulação entre essas ciências e a prática se dá na formação inicial ou contínua.
- b) **Saberes disciplinares:** saberes sociais definidos pelas instituições universitárias correspondem aos saberes de diversos campos de conhecimento, sob a forma de disciplinas, no interior de cursos distintos, como matemática, história, literatura, etc., emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.
- c) **Saberes curriculares:** correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos dos quais se originam os programas escolares, traduzidos nos objetivos, conteúdos e métodos.

d) Saberes experienciais ou práticos¹⁶: referem-se aos saberes oriundos das experiências e por ela são validados. Corresponde a um processo complexo, no qual os outros saberes são incorporados à prática, mas de forma retraduzida, através da qual o docente filtra e seleciona os outros saberes, revisando-os, julgando-os, avaliando-os e objetivando um saber formado de todos os outros saberes, e cuja prática cotidiana submete a um processo de validação.

É interessante destacar a percepção de Tardif quanto à relação entre as universidades e os educadores:

Os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si. Ora, é exatamente tal fenômeno que parece caracterizar a evolução atual das instituições universitárias, que caminham em direção a uma crescente separação das missões de pesquisa e ensino. Nos outros níveis do sistema escolar, essa separação já foi concretizada há muito tempo, uma vez que o saber dos professores que aí atuam parece residir unicamente na competência técnica e pedagógica para transmitir saberes elaborados por outros grupos. (TARDIF, 2002, p.35)

Rever o processo de formação e atuação docente implica em redimensionar a relação entre pesquisa e ensino e constituir uma política de profissionalização consistente, na qual os saberes docentes sejam reconhecidos e legitimados.

3.4 Saberes Docentes na Educação a Distância

As indagações vivenciadas pelos(as) professores(as) e pesquisadores(as) acerca dos saberes docentes também permeiam as práticas pedagógicas na Educação a Distância, que, em geral, se manifestam nas questões sobre como motivar o aluno, como impulsionar sua aprendizagem, como instigar sua participação e autonomia.

¹⁶ Para Tardif, os saberes experienciais representam um núcleo através do qual os professores tentam transformar suas relações exteriores com os saberes interiorizados da própria prática.

Ele(a) se vê diante de situações, em geral não vivenciadas anteriormente como aluno(a), confronta-se com um tempo e espaço organizados de uma forma diferente, estabelece um contato com os alunos sem contar com os olhares e gestos, sem ter uma reação imediata do que foi apresentado e proposto. Sem dúvida, isso implica num conjunto de conhecimentos e habilidades didático-pedagógicas novas, que colocam, em muitos casos, em xeque encaminhamentos dados para situações presenciais.

O(A) professor(a) que atua na área, além de se sentir responsável em mobilizar o aluno para a participação e aprendizagem, ainda conta com uma constante indagação de outrem, mas também sua: a validade da EaD. Procura, dessa forma, comprovar sua eficácia e demonstrar que é possível. Essa "desconfiança" tem sua razão de ser:

Por milênios, ensinar e estudar foram atos que sempre ocorreram em *proximidade* física. Isto se fixou firmemente na consciência das pessoas. Por isso o ensinar e estudar a distância é considerado de antemão como excepcional, não comparável ao estudo *face-to-face* e, muitas vezes, também como especialmente difícil. (PETERS, 2001, p.47)

Desinstalar-se de um processo de ensino pautado numa relação presencial, cujos olhares, gestos e palavras, ecoam e provocam atitudes visíveis, reações imediatas, e passar a "olhar" o aluno através do computador, do material impresso ou de outras mídias, requerem do educador determinados comportamentos e habilidades.

Os espaços não são mais limitados por tijolos e muros, o tempo flui sem hora tão exata para começar e acabar, os(as) alunos(as) conversam, trocam idéias e materiais sem contato físico, cria-se uma outra dimensão pedagógica. Reestruturar seus códigos de comunicação, de interação e gestão didática numa outra dimensão rompe com a forma convencional de ser professor(a).

O controle sobre os alunos declina, ao invés de ritos de transmissão, criam-se redes de interconexão, uma rede tecida em vínculos que sustentam os contatos entre as pessoas, grupos, nações, construindo uma nova cultura, a cibercultura. Essa nova forma de interação entre sujeitos, esse novo modo de conhecimento desinstala certezas, subverte o *locus* do poder do saber, ameaça os monopólios - principalmente os mitos acadêmicos (CATAPAN, 2001).

Lidar com esses novos espaços pedagógicos, envoltos numa rede cujas tramas e tecelãs confundem-se com os próprios fios implica no desenvolvimento de um novo

movimento didático, centrado não mais no aluno ou no educador, mas nas relações - não mais de uma turma, mas de uma comunidade virtual de aprendizagem.

Kenski (2003), faz um relato como professora de cursos a distância e expõe suas percepções sobre a ação docente em ambientes virtuais e na sala de aula fisicamente demarcada:

Tenho a compreensão de que não somos profissionalmente diferentes apenas porque estamos em um novo ambiente, seja ele presencial ou não. Em princípio, somos sempre os mesmos profissionais, professores. Mas o paradoxo básico é de que 'o novo professor', que os autores listam com uma multiplicidade de papéis, precisa agir e ser diferente no ambiente virtual. Essa necessidade se dá pela própria especificidade de ciberespaço, que possibilita novas formas, novos espaços e novos tempos para o ensino, a interação e a comunicação entre todos. (KENSKI, 2003, p. 143)

Esse sentimento de incertezas, descobertas e desafios perpassa a ação de muitos educadores na EaD. Construir uma nova relação pedagógico-comunicativa seja via materiais impressos ou ambientes virtuais não se dá somente a partir de uma ação intuitiva, embora não seja descartada. É preciso ir além, a partir de um processo reflexivo coletivo, com trocas de experiências, e até com vivências como "aluno" de EaD, enfim, reaprendendo constantemente.

O docente, quando organiza seu planejamento e disponibiliza as atividades para os alunos na EaD, tem como objetivo minimizar a "distância" que os separa. Para Peters (2001), a didática da Educação a Distância procurou, através de cinco modelos, encontrar essas possibilidades, quais sejam:

- a) **Modelo por correspondência:** oriundo de meados do século XIX, procura diminuir a distância entre os docentes e discentes por meio de correspondência, como forma de substituir a comunicação oral no ensino presencial.¹⁷ Caracterizava-se por uma linguagem coloquial e amigável.
- b) **Modelo da conversação:** textos didáticos organizados de forma a simular uma conversa com os alunos, tendo, como representante

¹⁷ O autor faz referência à cultura da correspondência como tendo uma longa tradição. Cita, como exemplo, Platão, que utilizou esses meios para transmitir seus pensamentos, e o apóstolo Paulo, que escreveu as suas epístolas aos romanos com intenção de divulgar a doutrina cristã. No capítulo 1 deste trabalho, discorre-se sobre a gênese da intencionalidade de ensinar a distância.

principal, Börje Holmberg - cujo preceito sugeria que o docente, como autor, deveria propiciar um diálogo com os alunos.

- c) **Modelo professoral:** baseados em princípios didáticos oriundos das habilidades didáticas da sala de aula, como nomear e fundamentar os objetivos, trazer à tona conhecimentos preliminares, expor o conteúdo em partes e em seqüência, entre outros.
- d) **Modelo tutorial:** modelo advindo da Inglaterra. Busca-se vencer a distância com um texto didático que simule uma conversa e aconselhamento.
- e) **Modelo tecnológico de extensão:** baseado em recursos *autocassete*, aliados a polígrafos e a livros didáticos.
- f) **Distância transacional:** constitui-se por um acerto à estrutura específica do ensino distância, resultante do conjunto de diálogo, estruturação dos programas de ensino baseados na flexibilidade e na complexidade didática da Educação a Distância.

Convém considerar que a atribuição docente e sua inserção no programa, curso, ou projeto de EaD, varia de intensidade e expansão. A responsabilidade e o papel pedagógico podem envolver muitos processos ou etapas, ou podem ser restritos à aplicação e/ou disponibilização de materiais a serem trabalhados por outrem, como tutores e monitores. Cada contexto está composto por um conjunto de variáveis que diferem entre si, e reconhecê-los é fundamental ao se discutir e analisar a formação e atuação docente na EaD.

Quanto ao movimento didático construído pelo docente, é um terreno novo e profícuo a pesquisas e análises, para que se possa compreender, com mais elementos, até por que, parte dos parâmetros pedagógicos vigentes ainda estão assentados nos princípios de transmissão de conteúdos por parte do professor, em hora e local marcados e numa seqüência linear e rígida.

3.4.1 A Inserção das Tecnologias de Comunicação Digital na Educação a Distância

Sem dúvida, um acontecimento dos últimos anos, que impulsionou ainda mais a revisão paradigmática da educação que a EaD provocou e ainda provoca, queiram ou não os céticos, foi a inserção dos ambientes de aprendizagem informatizados. Peters (2003 p.59) enfatiza:

Os alunos têm que desenvolver a capacidade de estudar sozinhos e se tornar autônomos. Têm que desenvolver atividades antes desconhecidas, como, por exemplo: recuperação rápida de dados, gerenciamento de dados, escolher entre grande número de fontes centrais, escolher entre múltiplas formas de representação, *browsing*, navegação, seguir passeio guiado em hipertextos, colaborar com outros estudantes em uma comunidade de construção de conhecimentos, aprender utilizando modelos e simulações, encontrar outros estudantes on-line, a fim de participar de "aulas virtuais" e seminários virtuais ou bater papo com eles em um café virtual.

A ruptura com o ensino tradicional é evidente, em especial ao avaliar as práticas mais convencionais, pautadas na comunicação oral e em situações face a face. Dessa forma, o veículo de interação, (PETERS, 2003), já é bastante conhecido e internalizado por todos, sendo consagrado como padrão e a atenção dos professores voltada para os conteúdos. Na EaD, as formas de interação prevalentes não são as faladas, mas a de escrever e ler, consideradas como interação não natural, mas sim artificial, ou seja, ter que lidar com artefatos que se interpõem entre alunos e professores demanda, sem dúvida, conhecimentos e atitudes diferentes do ensino convencional presencial.

Assim, a gama de exigência sobre o professor é ampla; além de lidar com a forma de interação anteriormente descrita, deve planejar de forma meticulosa e com antecedência, acompanhar todo o processo de aprendizagem do aluno, dominar alternativas de produção e disponibilização de materiais, como o hipertexto e hipermídia, incentivar o proporcionar a autonomia, manter a coesão e integração grupal.

Não há dúvida que a entrada das TCDs na Educação a Distância abriu um leque de possibilidades do âmbito administrativo ao pedagógico, desde a expansão, ao gerenciamento.

Universidades, centros de pesquisa, empresas públicas e privadas que se dedicaram aos temas da Educação a Distância, a partir da metade da década de 1990, dominaram, em poucos anos, o ciclo de desenvolvimento em tecnologia digital, para criar ambientes virtuais de aprendizagem, estabeleceram metodologias próprias para formatar e publicar conteúdos e atividades multimídia desenvolveram logística para oferecer cursos a distância em escala nacional, criaram estratégia de gerenciamento administrativo e abordagens pedagógicas para atender alunos on-line em centrais remotas de monitoria e de tutoria. (VIANEY, 2003, p.38)

Kenski, (2003) faz uma importante menção, ao destacar que, desde o início da civilização, em todas as eras, sempre alguma tecnologia esteve em destaque, ou seja, não é pertinente chamar-se de era tecnológica a que vivemos. Aliás, é a capacidade do ser humano criar tecnologias que lhe confere a distinção diante dos outros animais, desde o uso dos recursos da natureza, até os dias atuais, em que na articulação entre inteligência, suportes e veiculação têm-se as tecnologias da comunicação e informação.

É evidente que as tecnologias sempre alteraram relação do ser humano com o mundo, com os outros e consigo próprias. O tempo e o espaço passam a ser vividos de forma diferente. De acordo com Postman (1994), as novas tecnologias vão alterando os hábitos da humanidade, afirmando que toda ferramenta está impregnada de viés ideológico, de uma predisposição de construir uma coisa e não outra, de valorizar uma coisa mais que outra, de amplificar um sentido ou habilidade ou atitude com mais intensidade do que outros.

Postman (1994) alerta sobre o uso das tecnologias e usa como um dos exemplos a invenção do relógio, cuja origem remonta aos mosteiros beneditinos dos séculos XII e XIII. Sua função inicial era a de proporcionar regularidade nas rotinas dos mosteiros, porém era inimaginável para eles que no século XIV, o invento iria se prestar a regular as horas de trabalho, ou seja, algo feito com função de dedicação religiosa, virou uso para acumulação de dinheiro. A seguinte analogia do autor é bastante ilustrativa:

Uma mudança significativa gera uma mudança total. Se você retira as lagartas de um dado habitat, você não fica com o mesmo ambiente menos as lagartas, mas com um novo ambiente e terá reconstituído as condições da sobrevivência; o mesmo se dá se você acrescenta lagartas a um ambiente em que não tinha nenhuma. É assim que a ecologia do meio ambiente funciona. Uma tecnologia nova não acrescenta nem

subtrai coisa alguma. Ela muda tudo. No ano de 1500, cinquenta anos depois da invenção da prensa tipográfica, nós não tínhamos a velha Europa mais a imprensa. Tínhamos uma Europa diferente. (POSTMANN, 1994, p.27)

Esse novo momento tecnológico (KENSKI, 2003) amplia as possibilidades de comunicação e informação, o telefone, a televisão e o computador alteram a forma de viver e aprender.

Esse é um dos grandes desafios para a ação da escola na atualidade. Viabilizar-se como espaço crítico em relação ao uso e a apropriação dessas tecnologias de comunicação e informação. Reconhecer sua importância e sua interferência no modo de ser e agir das pessoas e na própria maneira de se comportarem diante de seu grupo social, como cidadãos. (KENSKI, 2003 p.25)

A escola surgiu diante da necessidade de garantir às novas gerações a apropriação dos conhecimentos de seus antepassados e de seu tempo, uma vez que a família não atendia mais a esse propósito e o contexto sócio-econômico estava a exigir novas habilidades do trabalhador. De acordo com Kenski (2003), o espaço e o tempo eram determinados, o que não é mais justificável nos dias atuais:

As velozes transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso estar em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo. Não existe mais a possibilidade de considerar a pessoa totalmente formada, independentemente do grau de escolarização alcançado. Além disso, múltiplas são as agências que apresentam informações e conhecimentos a que se pode ter acesso, sem a obrigatoriedade de deslocamentos físicos, até as instituições tradicionais de ensino para aprender. (KENSKI, 2003, p. 30)

A inserção das tecnologias de comunicação digital no contexto educacional, quando novas para os educadores e alunos, desperta curiosidades, indagações, resistências, temores, entre tantas outras atitudes. Ao exigir uma reestruturação dos procedimentos didáticos do educador, as tecnologias o desinstalam de um conjunto de ações encadeadas, já incorporadas e muitas vezes sequer questionadas.

As novas formas de comunicação digital superam os atuais conceitos de tempo e de espaço, rompendo os vínculos sociais já estabelecidos entre pessoas, grupos, nações. A nossa concepção de tempo e de espaço não dá mais conta da leitura da realidade. Essa nova dimensão de tempo e de espaço está cada vez mais definida em bits - em fluxo de

impulsos. Simultaneamente, convive-se com inúmeras abordagens, concepções, culturas, valores. Pode-se estar aqui em estado atual e virtualmente em outro lugar, em outros lugares, ao mesmo tempo. O mesmo saber pode ser acessado no mesmo espaço, ao mesmo tempo, por diversas formas de comunicação, por inúmeros indivíduos, e sofrer interferências destes, sendo alterado substancialmente em sua forma e conteúdo e simultaneamente ser acessado na forma universal. (CATAPAN, 2001, p. 30)

As tecnologias de comunicação digital têm como objetivo, possibilitar a interação professor(a), alunos(as) e conhecimento. Sua aplicação depende da concepção pedagógica que a sustenta, se diretiva e linear ou interacionista e globalizada, o que não pode ser garantido apenas pela disponibilidade de um recurso tecnológico novo.

Não obstante a essa consideração, a inserção do computador de certa forma impulsionou a criação de um novo paradigma educacional para EaD. Segundo Palloff e Pratt (2002), no ambiente on-line, o professor pode continuar a definir o conteúdo e dirigi-lo, porém há espaço para os alunos desenvolverem atividades colaborativas, ou buscarem seus interesses e, o que é fundamental, a criação de comunidades de aprendizagem, nas quais a interação entre os alunos é elemento fundamental.

À medida que o uso de recursos informatizados é maior, exige-se mais adequação dos professores e alunos. Hoje já é possível, através de universidades virtuais, ao aluno ingressar, matricular-se e assistir as aulas sem nunca ter visitado fisicamente o lugar. Há programas educacionais em que o aluno interage com um software sem ter interação entre diferentes grupos - educação assistida por computador (PALLOFF e PRATT, 2002).

Muitos professores, quando começam a utilizar recursos eletrônicos na educação, enfrentam um conjunto de problemas de ordem física, emocional e psicológica, somados muitas vezes a questões educacionais. Alunos e professores devem ser capazes de lidar com um mundo virtual, em que não se pode ver, ouvir ou tocar as pessoas com quem estão se comunicando. Como lidar pedagogicamente com essas novas situações?

Na Educação a Distância, os recursos mediadores tomam uma importância muito significativa, pois têm o papel de construir uma relação para além da aproximação física. Desenvolver habilidades técnicas e pedagógicas na utilização desses recursos

mediadores consiste em considerar uma série de variáveis, dentre elas, podem-se destacar:

- a)** tipos de recursos disponíveis;
- b)** acessibilidade aos recursos necessários;
- c)** tipo de orientação pedagógica;
- d)** características sócio-culturais dos participantes (alunos);
- e)** nível de articulação entre a dimensão técnica, pedagógica e administrativa.

Desde as primeiras experiências em EaD até os anos atuais, houve uma evolução significativa, tanto no sentido técnico possível para cada época, como no sentido pedagógico. No sentido técnico, é nítida a inserção das TIC's na EaD e seus efeitos e possibilidades. No sentido pedagógico, a evolução das teorias, antes voltadas para um aluno passivo e reprodutor, hoje, reconhecido como um agente participante, crítico e criativo.

Dessa forma, as possibilidades tecnológicas e teorias pedagógicas contemporâneas apontam para uma série de indicativos para a EaD, quais sejam:

- a)** Alunos passam a serem reconhecidos como especialistas de sua própria aprendizagem, dando-se ênfase à autonomia.
- b)** O uso do computador, como recurso mediador, possibilitando uma rede de conexões e a criação de comunidades virtuais de aprendizagem.
- c)** O educador participa em condições de maior igualdade e de menos supremacia, interagindo, mediando e gerenciando.

A profissão docente na atualidade é uma das mais complexas, por estar inserida numa sociedade e, ao mesmo tempo, ser um dos seus sustentáculos, à medida em que assume o compromisso de participar da formação de pessoas para nela atuarem.

Caminha entre a inovação e a conservação, num ofício repleto de indagações ainda em pesquisa.

Atuar na Educação a Distância, sem dúvida, é envolver-se com mais variáveis com as quais não se tem a mesma familiaridade como no ensino presencial, mas é um caminho que só tende a se ampliar, e as experiências e pesquisas irão, sem dúvida, contribuir com o seu processo de legitimação ainda em construção.

4. O MOVIMENTO DIDÁTICO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - MDEAD - ENUNCIADOS TEÓRICOS



Salvador Dali

Não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p.25)

Os saberes docentes são compostos por várias dimensões e elementos: na ação, esses são mobilizados, articulados e construídos, num movimento próprio, contínuo, dinâmico - inconcluso. Na Educação a Distância, esse processo também ocorre com similaridades e diferenças em relação ao ensino presencial. Alguns aspectos que não têm muita importância no presencial podem ter uma conotação significativa nas relações pedagógicas desenvolvidas a distância e vice-versa.

Tal movimento contém aspectos de diversas naturezas, dentre elas a didática, foco do presente estudo, e que é denominado de Movimento Didático em Educação a Distância - MDEaD - representando assim o processo de caráter pedagógico utilizado e construído pelo professor na Educação a Distância.

O MDEaD engloba muitos elementos, desde o planejamento, a execução e avaliação do processo pedagógico, sempre permeados por princípios e intenções sustentados e orientados por alguns indicativos. Esses indicativos são construídos, não surgem do acaso, ao contrário, têm uma razão sócio-histórica.

Em décadas passadas, o ideal educativo era centrado no desenvolvimento de habilidades técnicas preparadoras para o mercado de trabalho¹⁸; na atualidade, há uma gama de princípios voltados para a formação de sujeitos críticos, participativos e autônomos, a partir de uma aprendizagem significativa e de uma avaliação processual qualitativa, e o professor passa a ser não um transmissor, mas um mediador.

Tais princípios têm sido propalados nos discursos pedagógicos e veiculados tanto nas publicações e eventos científicos, como nos cursos de formação inicial e continuada para professores, constituindo um *corpus* teórico-metodológico, podendo ser assim destacados:

- a)** atitudes docentes mediadoras;
- b)** promoção da interação e da interatividade;
- c)** incentivo à autonomia e à autogestão da aprendizagem;
- d)** promoção da aprendizagem significativa;
- e)** aprendizagem cooperativa e colaborativa;
- f)** avaliação processual e mediadora.

¹⁸ Está se referindo à tendência pedagógica tecnicista preponderante no Brasil entre as décadas de sessenta e oitenta do Século XX.

Esses princípios didáticos estão presentes nas mais diversas produções da área de educação brasileira e internacional, numa significativa frequência, e também voltados para a EaD, em especial nos últimos anos. Demonstra-se a seguir trechos representativos dessa constatação¹⁹:

Interatividade pressupõe a atualização de algumas características centradas na condição de fazer um processo de ação que não pode ser interrompido, sem que haja acordo entre os agentes, prevendo alternativas ou rotas outras possíveis; garantir a conectividade; garantir a possibilidade de ações não lineares[...] (MEDEIROS e FARIA, 2003, p.90)²⁰

Os componentes integrados que compõem a plataforma permitem uma comunicação **interativa**, uma vez que cada aluno tem a liberdade plena de usar lista de discussão, fórum, sala de bate-papo, colaborativo e todos os seus componentes. (MORAES E MONIZ, 2003, p. 305)²¹

A **mediação pedagógica** que na EaD enfatiza o processo de produção do conhecimento envolve os suportes mediadores - tecnológicos ou não - os procedimentos interativos e as relações que envolvem professor/aluno/conhecimento. (OLIVEIRA, p. 74)²²

[...] o desenho instrucional de cada curso deve ser pensado de forma a estimular, ao mesmo tempo, a **autonomia** para aprender, visando formar pessoas capazes de ir em busca do próprio crescimento. (RAMAL, 2003, p.192)

A **autonomia** está implícita na EaD a partir do momento em que o aluno pode 'puxar' os conteúdos em vez de simplesmente recebê-los. (DE LUCA, 2003, 450)²³

Antes se pensava que era preciso memorizar para aprender. Hoje se sabe que aprender é que leva a memorizar. O interesse pelo que se estuda será sempre o primeiro passo numa **aprendizagem significativa**. (RAMAL, 2003, p.193)²⁴

¹⁹ Optou-se por uma disposição das citações em seqüência, com notas de rodapé indicando a referência completa, com o objetivo de demonstrar de forma breve alguns princípios didático-pedagógicos em evidência. O negrito das palavras foram acrescentados para dar destaque aos termos em questão.

²⁰ MEDEIROS, M. (et al) Movimentos de um paradigma em EaD: um cristal em seus desdobramentos e diferenciações. IN: MEDEIROS, M e FARIA, E. T. (orgs). Educação a Distância: cartografias pulsantes em movimento. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

²¹ MORAES, Raquel de Almeida e MONIZ, Lino Vaz. Linguagem da Web no CEAD/UnBVirtual. IN: SILVA, Marco (org). Educação on-line: teorias, práticas...São Paulo: Loyola, 2003. p. 293-309- 457.

²² OLIVEIRA, E. G. Educação a Distância na transição paradigmática. São Paulo: Papirus, 2003.

²³ DE LUCA, Renata. Educação a Distância: ferramenta sob medida para o ensino corporativo.. IN: SILVA, Marco (org). Educação on-line: teorias, práticas [...] São Paulo: Loyola, 2003. p. 447- 457.

²⁴ RAMAL, Andréa Cecília. Educação com tecnologias digitais: uma revolução epistemológica em mãos do desenho instrucional. IN: SILVA, Marco (org). Educação on-line: teorias, práticas...São Paulo: Loyola, 2003. p.183- 198.

Fazer apenas a **avaliação** final em um curso on-line é ignorar muitas das idéias importantes que discutimos relacionadas a essa forma de aprender e ensinar. [...] Se os professores determinarem com sucesso as diretrizes e os resultados de aprendizagem, e também os critérios de avaliação de desempenho do aluno, será relativamente fácil estabelecer um processo formativo de avaliação. (PALLOF e PRATT, 2002, p.177)²⁵

Nas citações apresentadas, percebe-se incidência das expressões destacadas, denotando preocupação e postura pedagógica voltadas para superação de uma prática meramente tradicional, numa tentativa de alia-lás às novas ferramentas tecnológicas. A seguir, discorre-se, de forma mais detalhada, os referidos princípios segundo diversos autores e produções.

4.1 Atitudes Docentes Mediadoras

O docente na atualidade não é mais visto como um repassador ou transmissor de conteúdos, mas um mediador. Essa expressão, corrente nos discursos pedagógicos, caracteriza as abordagens que se opõem à escola tradicional e às de caráter espontaneista e se traduz didaticamente numa série de atitudes e procedimentos didáticos.

Na Educação a Distância, a mediação pedagógica tomou uma significativa proporção, uma vez que o distanciamento físico sempre esteve a exigir recursos e estratégias diferentes dos convencionais - pautados na exposição oral e no contato face a face. Com a inserção das tecnologias de comunicação digital na EaD e o desenvolvimento de ambientes informatizados de apoio à aprendizagem, a função mediadora do professor tomou um forte impulso, pelas possibilidades e também pelas exigências da configuração desse novo "espaço".

O princípio da mediação ampara-se nas teorias de desenvolvimento interacionistas, nas quais a aprendizagem se dá através de algo ou alguém em que o sujeito, mesmo não dominando autonomamente algumas funções, possa realizar atividades com auxílio e orientação.

²⁵ PRATT, R. e PALLOFF, Keith. Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Fontana (1996), ao discorrer sobre a mediação pedagógica, fundamentada na teoria de Vygostsky, afirma que os conceitos espontâneos e os conceitos sistematizados articulam-se e transformam-se reciprocamente. Os conceitos espontâneos favorecem o confronto dos conceitos sistematizados com uma situação concreta, criando uma série de estruturas necessárias para a evolução dos aspectos primitivos e elementares de um conceito, que lhe dão corpo e vitalidade. A mediação pode se manifestar quando:

- a)** Possibilita-se ao sujeito a adoção de métodos auxiliares para responder à atividade;
- b)** Propõem-se situações que, estando além das capacidades e dos conhecimentos já dominados pelos sujeitos evidenciam o início rudimentar de novas habilidades.

Por conseguinte, tornou-se corrente na atualidade conceber o educador como o responsável em organizar e dirigir situações de aprendizagem (PERRENOUD, 2000), abandonando a velha fórmula de exercícios repetitivos, sem criatividade nem desafio para ao educando.

Não obstante o reconhecimento do seu papel como mediador, o(a) professor(a) muitas vezes se vê despreparado para tal responsabilidade. Já não basta um grande conhecimento da área de atuação, é preciso conhecer como se dá o processo de aprendizagem, conhecer estratégias que estimulem a elaboração criativa e ativa do conhecimento, aliado à resolução de problemas contextualizados.

Para Masetto (2000), mediação pedagógica é a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se mostra como uma ponte rolante e não estática entre o aprendiz e a aprendizagem. O autor explana as características da mediação pedagógica:

- a)** diálogo permanente, de acordo com o momento;
- b)** troca de experiências;
- c)** debate de dúvidas, questões e problemas;

- d) apresentação de perguntas orientadoras;
- e) orientação nas carências e dificuldades técnicas do aprendiz, quando necessário;
- f) garantia da dinâmica do processo ensino-aprendizagem;
- g) proposição de situações -problema e desafios;
- h) desencadeamento e incentivo de reflexões;
- i) criação de intercâmbios entre a aprendizagem e a sociedade real, nos mais diferentes aspectos;
- j) colaboração para estabelecer conexões entre o conhecimento adquirido e novos conceitos;
- k) articulação com outras situações análogas;
- l) organização de situações nas quais o aprendiz vivencie questões éticas, sociais, profissionais e conflituosas;
- m) colaboração para o desenvolvimento da atitude crítica com relação à quantidade e validade das informações obtidas;
- n) cooperação para que o aprendiz use e comande as novas tecnologias para suas aprendizagens;
- o) colaboração para que aprenda a comunicar conhecimentos, por meios convencionais ou através das novas tecnologias.

Em ambientes de aprendizagem a distância, o professor faz a mediação com as ações do aluno/grupo de alunos, preparando o campo e o ambiente para que ocorra a interação, provocando e/ou facilitando essas ações. Para Franciosi, Medeiros, Andrade e Colla, (2003), a ação do professor é transitiva e visa:

1. **Provocar:** colocar o pensamento do grupo em movimento, propor situações e atividades de conhecimento, provocar situações em que os interesses possam emergir.
2. **Dispor objetos/elementos/situações:** propor condições para acesso a novos elementos, possibilitando a elaboração de respostas aos problemas.

- 3. Interagir com o sujeito:** construir e percorrer caminhos, favorecendo a reconstrução das relações existentes entre o grupo e o objeto de conhecimento.

O princípio da mediação passou a caracterizar o papel do professor, como aquele que cria situações de aprendizagem, promove interações entre os membros do grupo, acompanha o processo de aprendizagem e dá retornos constantes, mostrando-se presente, junto ao aluno. Enfim, dá um novo contorno ao movimento didático, tornando o processo ensino-aprendizagem mais interativo, dinâmico e processual.

4.2 Incentivo à Autonomia e à Autogestão da Aprendizagem

A autonomia é um termo utilizado de forma intensiva nas produções na área da Educação a Distância, em especial quando se trata de questões didático-pedagógicas, e representa um grande e contínuo desafio, pois geralmente espera-se do aluno: alto nível de envolvimento no processo de aprendizagem; busca constante de novos conhecimentos, extrapolando a disciplina e o curso em si, e postura de responsabilidade e compromisso individual/grupal.

Catapan (2001) afirma que a autonomia supera a relação unilateral, se constitui do outro como ele mesmo e no reconhecimento de *si como um ser em si*, baseada no respeito mútuo. A autora destaca algumas características do que chama estado de autonomia: as regras são constituídas em grupo; a consciência de si se constitui na relação com o outro; a relação é calcada na interação; o indivíduo é sujeito dos seus atos; as regras emanam do coletivo e são construídas nas relações; os indivíduos fazem parte da construção, do respeito e das reformulações das regras.

A autonomia tem sido reconhecida como uma premissa para a Educação a Distância: o educando precisa tomar uma série de decisões, definir horário para estudar e desenvolver atividades e trabalhos, buscar de forma independente materiais de apoio e se inserir no processo. O nível de autonomia exigida depende da postura pró-ativa do educando, mas também da estrutura do curso ou projeto do qual faz parte.

Marchand (2002) afirma que a distância espacial e/ou temporal entre professor, aprendiz e colegas confere um certo grau de liberdade na gestão da aprendizagem pelo aprendiz. Ele é chamado a demonstrar autonomia para ter êxito na aprendizagem, na escolha de estratégias e horários para estudos, na seleção de informações e recursos, na identificação de suas dificuldades e avanços, dentre outros aspectos. Assim, é levado a tomar decisões de maneira muito mais freqüente do que no ensino presencial.

Alguns aspectos podem concorrer para não estimular a autonomia, como: a falta de apoio e a existência de ferramentas inadequadas; tarefas muito repetitivas, que não estimulem a independência; conteúdos e atividades com elevado grau de complexidade, que frustrem logo de início o aluno em suas tentativas, dentre outros.

Construir um ambiente que promova a autogestão da aprendizagem - atitude desencadeada a partir da autonomia - é fundamental em EaD, e isso pode ser propiciado disponibilizando materiais e formas de comunicação que incentivem a busca, e não a recepção passiva e a mera reprodução.

A autonomia não acontece como um passe de mágica. É um processo e se faz ao longo da vida, contém em si a necessidade de, permanentemente, estar-se estabelecendo a reflexão independente, a reflexão que se faz com o outro e uma constante auto-reflexão (MEDEIROS, HERRLEIN e COLLA, 2003).

O conhecimento de como se aprende e o meio para alcançar o objetivo de aprender a aprender, implica dispor do conhecimento da maneira como a pessoa adquire o saber, das estratégias e técnicas que lhe permitem ir construindo significados, as medidas que lhe são mais apropriadas, as condições pessoais que favoreçam sua capacidade de estudo, o conhecimento de instrumentos que lhe permitam avaliar suas aprendizagens, mas, principalmente, como estas ocorrem (ZABALA, 2002).

O papel do professor no desenvolvimento da autonomia é fundamental, ao reconhecer os alunos como capazes, incentivar a autoconfiança e desencadear uma constante motivação. Isso pode se dar através estímulos presentes nos materiais mediadores, sejam impressos ou informatizados, através de retornos avaliativos incentivadores, da liberdade de expressão sobre encaminhamentos na disciplina ou mesmo via questões afetivas.

Faz-se necessário, portanto, criar estratégias didáticas para que isso ocorra. Muitas vezes, no afã de fazer com que os alunos participem das atividades previstas, o professor utiliza certos artifícios que levam ao progressivo processo de heteronomia, tão constatado nos alunos de todos os níveis de ensino.

Catapan (2001) define o estado de heteronomia com as seguintes características: todas as leis e regras aparecem como físicas e morais ao mesmo tempo; as relações são fundadas no respeito unilateral e a disciplina prevalece sobre as relações de cooperação; O individual sofre a coação progressiva; há uma dicotomia entre o social e o individual nos diferentes níveis de consciência da regra.

Para Peters (2003), as possibilidades de desenvolver uma aprendizagem autônoma, através de ambientes informatizados de aprendizagem, é grande, pois os estudantes são levados a uma relação interativa com as informações, aumentando o acesso a pesquisas e descobertas, construindo estratégias para buscar, selecionar e aplicar e desenvolvendo parcerias e trabalhos em grupo.

Em suma, é preciso que o aluno sinta-se participante, "vivo" no processo, mesmo não vendo os outros colegas e o espaço demarcado fisicamente; mesmo não tendo um horário fixo, pré-determinado, sinta-se impelido a aprender e a compartilhar, a transpor sua aprendizagem para situações vivenciadas.

4.3 Promoção da Aprendizagem Significativa

Uma outra discussão corrente na educação diz respeito à aprendizagem significativa como possibilidade de superar uma aprendizagem meramente repetitiva e sem sentido para o aluno - mesmo sob intensas críticas - ainda bastante presente no contexto atual.

Ausubel²⁶ é um autor referência para discussão da aprendizagem significativa. Para ele, a aprendizagem ocorre significativamente quando, na medida em que

²⁶ David Paul Ausubel, nasceu em Nova York (EUA) em 1918. Sua teoria, da aprendizagem significativa, se opõe a uma aprendizagem pela memorização, baseia-se no sentido amplo de conhecimento. Em situações didáticas, têm-se ampliado seu sentido - ou feito uma espécie de releitura - também para aprendizagens contextualizadas, ligadas ao espaço sócio-cultural no qual o sujeito está inserido. Vale destacar que nessa tese, é esse tipo de releitura - didática - que interessa em primeiro plano, pois irá denotar em estratégias e procedimentos docentes.

conceitos relevantes e inclusivos estão adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do sujeito e funcionem como ancoragem para novas idéias e conceitos.

A aprendizagem significativa processa-se quando o material novo, idéias e informações que apresentam uma estrutura lógica, interagem com conceitos relevantes e inclusivos, claros e disponíveis na estrutura cognitiva, sendo por eles assimilados, contribuindo para sua diferenciação, elaboração e estabilidade. (MOREIRA e MASINI, 1982)

Faz-se mister a diferenciação de aprendizagem mecânica e aprendizagem significativa. Aprendizagem mecânica é aquela que, uma vez adquirida, limita muito a possibilidade de utilizá-la fora do contexto no qual foi aprendido. Seu conhecimento baseia-se na capacidade de repeti-las tal como foram apresentadas e memorizadas.

Quanto à aprendizagem significativa, pressupõe a compreensão, o "porquê" do que foi aprendido e a utilização desse conhecimento na medida em que haja necessidade e/ou oportunidade. Apesar de diferentes, os dois tipos de aprendizagem não se encontram em estado puro; é importante, por isso, sempre considerar o seu grau de significatividade. (ZABALA, 2002)

A transposição desses conceitos para a situação pedagógica passa a ter algumas conotações próprias, tal como é ou acontece com outros princípios e teorias advindos de diversas áreas. Nessa perspectiva da aprendizagem significativa, alguns princípios didáticos passam a ter relevância, como:

- a)** reconhecimento do conhecimento prévio do aluno;
- b)** aprendizagem contextualizada, ligada a situações vivenciadas.

Para que ocorra aprendizagem significativa, não basta que os alunos e as alunas deparem-se com conteúdos para aprender; é necessário que, diante dos conteúdos, possam atualizar seus esquemas de conhecimento, contrastá-los com o que é novo, identificar semelhanças e discrepâncias, integrá-los em seus esquemas, comprovar que o resultado tem uma certa coerência (ZABALA, 2002).

O princípio da aprendizagem significativa exige dos docentes habilidades, em especial para organizar situações de aprendizagem desafiadoras, contextualizadas, não

bastando, portanto, disponibilizar o conteúdo de forma organizada e seqüencial, uma vez que os mesmos passam a ter uma conotação diferente da concepção pedagógica tradicional e mecanicista.

4.4 Promoção da Interação e da Interatividade

Entre os princípios mais discutidos em produções na área de EaD, a interação e a interatividade têm tomado uma significativa consideração. Os educadores e pesquisadores em geral consideram como fundamentais, justificando que a interação constante possibilita uma aprendizagem mais colaborativa e significativa.

Para Tardif (2002), interação é uma concepção defendida na atualidade, mas com certos elementos já eram encontrados na Antigüidade, em especial entre os sofistas e Sócrates, com base nas interações lingüísticas. Na atualidade, essa noção de interação é mais ampla, considerada quando os seres humanos orientam seus comportamentos em função dos comportamentos dos outros, destacando dessa forma a conotação social da educação:

Ensinar é entrar numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação, mediado por uma grande variedade de interações. A dimensão interativa dessa situação reside, entre outras coisas, no fato de que, embora possamos manter os alunos fisicamente numa sala de aula, não podemos obrigá-los a participar de um programa de ação comum, orientado por finalidade de aprendizagem: é preciso que os alunos associem, de uma maneira ou de outra, o processo pedagógico em curso, para que ele tenha alguma possibilidade de sucesso. (TARDIF, 2002, p.167)

Na EaD, os termos interação e interatividade²⁷, não obstante as suas especificidades, tendem a ser considerados correlatos, interdependentes, em especial se a concepção pedagógica se amparar numa matriz epistemológica interacionista e numa abordagem mais contextual.

²⁷ Não se pretende fazer um aprofundamento teórico sobre interação e interatividade neste estudo. Mesmo tendo suas peculiaridades, são - segundo autores e trabalhos pesquisados - apresentados como complementares entre si quando transpostos para estudos e situações didático-pedagógicas, ou seja, quando transformados em discursos "pedagogizados" desdobrados em indicativos didáticos, de interesse da presente tese.

Se a interação define, entre outras coisas, a existência de reciprocidade das ações de vários agentes físicos ou biológicos (dentre estes os humanos), a interatividade traduz, mais particularmente, uma qualidade técnica das chamadas máquinas "inteligentes"; qualidade técnica que investe essas máquinas de um conjunto de propriedades específicas de natureza dinâmica, pois elas se alteram com a própria evolução técnica. (PINO, 2000)

Ao mesmo tempo em que os avanços tecnológicos permitem o aparecimento de ambientes virtuais interativos, o nível de interação depende em boa parte do tipo e da estrutura dos recursos mediadores de aprendizagem a distância, ou seja, de seus limites e potencialidades, bem como da concepção pedagógica que fundamenta o curso e/ou a ação docente.

Para Franco (2003), apud Machado, a discussão sobre interatividade remonta a 1932, quando Bertold Brecht sugeriu a participação democrática dos cidadãos alemães nas rádios. Nos anos setenta, Enzensberger, teórico da comunicação, inverteu o fluxo unidirecional entre receptores e emissores, demandando numa troca de papéis. A década de 1990, quando os computadores foram ligados em rede, possibilitou o surgimento da interatividade no processo de EaD, baseada na dialogicidade e na conversação.

Segundo Kenski (2003), os espaços precisam ser desenhados de maneira que os participantes possam eventualmente "manipular" ou transformar os cenários, construindo e/ou alterando suas bases.

Todos os que vão elaborar cursos nas redes digitais devem ter consciência de que professores e alunos são seres sociais e que aprendem melhor em um sistema cooperativo, baseado em trocas de informações e opiniões e no trabalho coletivo. Nessa forma mais avançada de ensino interativo, mediado pelas tecnologias digitais, a participação intensa de todos é indispensável. Cabe ao professor orientar o processo, estimular o grupo para participar e apresentar opiniões, criar um clima amigável de envolvimento, para que todos possam superar suas inibições de se comunicarem com seus colegas. (KENSKI, 2002, p. 124-125)

Ambientes informatizados de aprendizagem oferecem outros novos espaços e tempos de interação com a informação, como os colegas e professores. A interação pressupõe movimento e envolvimento. Interatividade designa, em termos, ações entre

sujeitos, objetos, entes; algo como que uma ação mútua. Implica, por outro lado, ação de agentes, de sujeitos, para que esse processo se instaure e se mantenha. Como tal reside uma ação pró-ativa. Pressupõe, ao longo e ao cabo, ações vinculadas à autonomização de cada um e de todos (MEDEIROS, HERRLEIN e COLLA, 2003, p.90). Para as autoras, a interatividade pressupõe algumas condições, tais como:

- a)** existência de um processo que não pode ser interrompido sem a discussão entre todos os agentes, para redefinir os novos rumos;
- b)** garantia de conectividade;
- c)** possibilidade de ações não lineares, à semelhança das condições do hipertexto;
- d)** constituição de bidirecionalidade (um-um, um-todos, todos-todos);
- e)** asseguramento de emergências, de ações não previstas e inusitadas;
- f)** garantia de ambientes que proporcionem a interatividade com conforto e segurança.

Para Silva (2004), há interatividade quando o professor possibilita ao aluno a criação de novos caminhos, não fica á mercê do plano pronto e acabado, mas o flexibiliza em função da aprendizagem vista como algo que se constrói na relação.

A aprendizagem via ambientes on-line se abre em possibilidades de permitir a interatividade, sendo possível pensar junto à distância - basta ter um ambiente e um professor preparado para isso (SILVA, 2004).

O princípio da interação e as possibilidades de interatividade podem minimizar o sentimento de individualismo e solidão que muitos alunos vivem na Educação a Distância. Quando proporcionado e bem gerenciado permite trocas e construções coletivas, promovendo uma aprendizagem mais significativa e atitudes de cooperação e de autonomia.

4.5 Aprendizagem Colaborativa e Cooperativa

O princípio da cooperação remete a Piaget; é regida pela reciprocidade, relação constituinte que pede acordos mútuos entre os participantes. Apenas através da cooperação, o desenvolvimento intelectual e moral pode ocorrer, pois os sujeitos precisam se descentrar para compreender o ponto de vista alheio, derivando em respeito mútuo e autonomia. (LA TAILLE, 1992)

Para Piaget, a idéia de cooperação é oposta à de coação:

Na coação trata-se, portanto, de 'fazer como os outros', seguindo-se o critério da semelhança. Na cooperação, no entanto, o critério é outro: é o da reciprocidade, o que não significa 'fazer igual ao outro', mas, sim, coordenar o ponto de vista próprio com o ponto de vista do outro. O bem, a respeito do qual cada indivíduo chega com uma perspectiva pessoal, é redefinido na relação de cooperação pela mútua coordenação das diferentes perspectivas em jogo.

[...] Em uma palavra: enquanto a coação fornece um modelo (um conteúdo) a ser seguido, a cooperação fornece um método (uma forma). O bem não é definido de antemão, mas poderá nascer ou se renovar a cada experiência de cooperação. (LA TAILLE, 1992, P.61)

Como todo processo de transposição conceitual, os sentidos são adaptados. Na educação, esse processo ocorre a partir das contribuições de diversos autores e áreas. Dessa forma, os conceitos de cooperação são utilizados na Educação a Distância, conservando elementos epistemológicos, mas integrando-os a dimensão pedagógica.

Para Andrade e Vicari (2003), a cooperação pode ser entendida como uma coordenação de pontos de vista ou de ações que emanam de diferentes sujeitos, pressupondo coordenação de atividades, pela qual os sujeitos agem conjuntamente para realizar um objetivo.

A aprendizagem colaborativa pressupõe uma integração em prol de objetivos comuns, construídos coletivamente e mediados pelo educador; além disso, o sentido de compartilhamento extrapola a aprendizagem conceitual e factual, para o exercício de atitudes de cooperação e solidariedade, contribuindo de maneira significativa para a construção de uma comunidade de aprendizagem:

A colaboração e a capacidade de incentivar a interdependência são elementos fundamentais para a formação de uma comunidade de aprendizagem eletrônica. Por isso, é importante que o professor preste bastante atenção às maneiras pelas quais pode, atuando como facilitador, incorporar ao curso esse trabalho em conjunto. A incapacidade de fazê-lo resulta geralmente em baixos níveis de participação e de interação entre o aluno e o docente. (PALLOFF E PRATT, 2002, p. 157)

Palloff e Pratt (2002) elaboraram um conjunto de questões para ajudar o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa, apresentadas a seguir de forma resumida e adaptada, primeiramente para os professores e, em seguida, para os alunos:

I. Questões para os professores:

- a) Quais os aspectos dos conteúdos se prestam a atividades colaborativas?
- b) Quais os objetivos das atividades organizadas para os grupos e subgrupos?
- c) Qual o tamanho ideal dos grupos para tal fim?
- d) Quem e através de quais critérios os grupos se devem formar?
- e) Os grupos devem ser heterogêneos? Por que?
- f) Haverá mudanças dos grupos durante o curso, ou permanecerão os mesmos? Por que?
- g) Como garantir a participação de todos os integrantes do grupo?
- h) Devem-se atribuir funções a vários participantes do grupo? Por que?
- i) Como será construída a responsabilidade nesse processo?
- j) Como e por quem será avaliado o desempenho do aluno no grupo?
- k) Os alunos comentarão os trabalhos de seus colegas? De que forma?

II. Questões para os alunos:

- a) Como foi minha participação no grupo?
- b) Minhas contribuições foram significativas? Por que ?
- c) Compartilhei o que aprendi? Como?

- d) Senti-me à vontade no grupo, para expressar meus problemas e preocupações?
- e) Fiz comentários substanciais sobre o trabalho dos demais colegas? Em que consistiram?
- f) Qual minha opinião sobre o trabalho colaborativo realizado?
- g) Como o processo de trabalho em conjunto contribuiu para que os meus objetivos de aprendizagem e os do curso fossem alcançados?

A aprendizagem colaborativa exige do educador uma postura pedagógica bastante perspicaz e ativa, mas, ao mesmo tempo, é preciso, em alguns momentos, "ausentar-se" de seu papel para promover a interação entre os alunos.

Alguns princípios para estimular a aprendizagem colaborativa²⁸ (PALLOF E PRATT, 2002):

1. **Negociando diretrizes:** é importante que o aluno se sinta parte do processo; para isso faz-se necessário abertura por parte do professor para acolher e analisar sugestões e questionamentos, desde as diretrizes iniciais, através do projeto e/ou plano didático, como também ao longo do processo.
2. **Enviando apresentações pessoais e aprendendo a ter expectativas:** é importante iniciar o curso com espaços para os alunos se conhecerem bem, como a oportunidade de exporem suas expectativas de forma compartilhada quanto ao curso e/ou disciplina.
3. **Formando equipes:** podem ser formadas para discussões em pequenos grupos, desenvolvimento de atividades entre outras. A forma de organização e os objetivos a serem alcançados devem ser orientados pelo professor.
4. **Relacionando com os problemas, interesses e experiências:** aliar o conteúdo com a vida cotidiana, a fim de envolver os alunos, conectando com problemas, interesses e experiências, a compartilhar

²⁸ Apresentados de forma resumida e adaptada.

o que é fundamental numa abordagem colaborativa, pois cria um elo de interesses comuns.

5. **O diálogo como questionamento:** o professor facilita o diálogo, mas sem dominá-lo; lançar questões pertinentes e aguçadoras, dividir a função de mediadores de discussões no grupo.
6. **Avaliação ampla e construtiva:** o professor exemplifica e estimula a avaliação, através de comentários significativos, mediando o processo e contornando possíveis conflitos.
7. **Colaboração "intergrupo":** pode-se fazer contatos e desenvolver atividades colaborativas com grupos de outros cursos e de outras universidades, das mais variadas formas: desde contatos via e-mail, à criação de área de discussão comum, que possam ser acessados por visitantes, entre muitas outras possibilidades.
8. **O compartilhamento de recursos:** em uma área específica, pode-se alojar uma lista bibliográfica, para que os alunos possam adicionar itens a ela ou consultá-la. Este procedimento Incentiva-os a serem mais responsáveis pela própria aprendizagem.
9. **Escrita colaborativa:** a produção de trabalhos e textos de forma coletiva possibilita a realização de tarefas comuns e incentiva a interdependência.

Quanto aos processos baseados na cooperação, Medeiros, Colla e Franciosi (2003) a justificam afirmando que se caracterizam por objetivos comuns, ações compartilhadas, por contatos, benefícios para todos, confiança, respeito, liberdade, diálogo, entusiasmo e afetos, sustentados pela convivência-consciência-transcedência²⁹.

Em suma, a cooperação e a colaboração são princípios que se complementam e estão presentes nos indicativos didático-pedagógicos para EaD, exigindo dos professores(as) ações e atitudes capazes de promovê-las entre os alunos.

²⁹ Para as autoras, convivência refere-se à vivência partilhada, à consciência, ao clima de cumplicidade e à transcendência, ajuda a sustentar a disposição para dialogar, decidir em consenso.

4.6 Avaliação Processual e Mediadora

A avaliação tem-se tornado um alvo de polêmicas e discussões não só entre os pesquisadores da área, como entre os educadores em geral. Há uma tendência atual de conceber a avaliação como uma possibilidade qualitativa de acompanhar o processo de aprendizagem e a partir desse acompanhamento, organizar situações para continuidade ou retomada de conceitos, princípios e procedimentos. Autores como Luckesi (1996, 2003) Hoffmann (1997, 2003) e Esteban (2003) têm contribuído com a propagação dessas idéias.

Na Educação a Distância, essa preocupação também se faz presente:

Percebemos então que a avaliação deve ser encarada como um processo contínuo, sistemático e presente em todas as etapas do trabalho. Em seu sentido mais amplo, a verdadeira avaliação é mais qualitativa do que quantitativa, porque devem ser consideradas, além da aquisição de conhecimentos, capacidade de observação, reflexão, criação, julgamento, comunicação, convívio, cooperação, decisão e ação, que fazem parte do processo educativo. (PEROSA e SANTOS, 2003, p. 151-152)

Ao discorrer sobre a avaliação como diálogo entre as formas de ensinar e a aprendizagem, Silva (2003) aponta um série de características, quais sejam:

1. **Democrática:** negociação no movimento de definição de objetivos, critérios, instrumentos e dinâmica. Garante constante diálogo e espaço para aplicação de conhecimentos, exposição de dúvidas e incertezas.
2. **Constante:** perpassa todo o processo pedagógico e, através das informações, redimensiona constantemente o processo educativo. Visa superar a fragmentação e a terminalidade dos instrumentos de avaliação, possibilitando maior integralidade, coesão e coerência.
3. **Diversificada:** consiste em aplicar diversos instrumentos, inseridos numa metodologia, pois possibilita a coleta de um maior número e variedade de informações sobre o trabalho docente e os percursos de aprendizagem.

Tal postura possibilita extrapolar a dimensão apenas cognitiva, considerando também a afetiva, social e cultural.

Durante muito tempo preponderou na Educação a Distância uma prática avaliativa mais somativa, em virtude tanto da concepção pedagógica norteadora como da linearidade dos recursos mediadores.

Com a inserção de ambientes informatizados de apoio à aprendizagem, abriu-se a possibilidade de uma avaliação mais processual e qualitativa, inclusive com a criação de ferramentas próprias, diversas formas de acompanhamento, como: diários, *port-fóliuns*, nível e quantidade de interação, incidência e qualidade de mensagens, dia, data e hora do envio de atividades e trabalhos, entre outros.

O aumento da possibilidade de acompanhamento deve ser pautado por uma abordagem avaliativa coerente, ao contrário pode-se estar implementando um sistema de avaliação sofisticado, mas extremamente tradicional e mecanicista, mais voltado para o exame e constatação do que para a avaliação no seu sentido amplo.

A respeito da diferença entre examinar e avaliar, Luckesi (2003) afirma que os exames operam apenas no desempenho final, não interessando como o respondente chegou à resposta; são pontuais, pois não interessa o que estava acontecendo antes da prova, nem o que acontece depois. São, portanto, cortantes, interessa o aqui e o agora. Os exames são também classificatórios, muitas vezes de forma definitiva na vida do aluno, seletivos e excludentes, pois em muitos casos contribuem como o processo de exclusão educacional.

Por outro lado, de forma inversa ao de examinar, o ato de avaliar se ampara em outras características (LUCKESI, 2003), como: não pontual, pois concebe o ser humano como um ser em desenvolvimento; em construção permanente; diagnóstica e dinâmica, pois permite a tomada de decisões para a melhoria do processo; e inclusiva, pois busca minimizar as formas de exclusão via o processo avaliativo.

Hoffmann (2003), ao relatar uma experiência de avaliação mediadora, desenvolvida junto a professores, descreve algumas linhas mestras dessa perspectiva:

- a)** Oportunizar junto aos alunos muitos momentos para expressar suas idéias e retomar dificuldades;
- b)** Realizar muitas tarefas em grupo, para que os próprios alunos se auxiliem nas dificuldades (princípio da interação), com tarefas individuais também acompanhadas.
- c)** Fazer anotações significativas para o professor e o aluno, apontando equívocos e aprimoramentos.
- d)** Propor a cada etapa tarefas relacionadas às anteriores, graduando os desafios, descobertas e dificuldades.
- e)** Converter a atribuição de conceitos classificatórios em tomada de decisão com base em registros.

Vasconcelos (2000) se insere numa concepção de avaliação, por ele definida, como dialético-libertadora. São destacadas as seguintes proposições do autor:

- a)** Alterar a metodologia de trabalho: desenvolver um conteúdo mais significativo e uma metodologia mais participativa.
- b)** Diminuir a ênfase na avaliação classificatória: inserir a avaliação no processo ensino-aprendizagem.
- c)** Redimensionar o conteúdo da avaliação: buscar avaliações reflexivas, relacionais e compreensivas, superando o caráter de cunho decorativo.
- d)** Alterar a postura diante dos resultados da avaliação: fazer com que seus resultados tenham caráter diagnóstico.
- e)** Trabalhar na conscientização da comunidade educativa: redimensionar, junto aos envolvidos direta e indiretamente no processo de avaliação, o seu sentido.

É pertinente considerar que o processo avaliativo não depende unicamente do professor, pois também está inserido num sistema oficial e legal, numa cultura social e escolar, porém no cotidiano pedagógico ele pode se valer, ou mesmo se esquivar, de

atitudes avaliativas que primem pela exclusão e seleção ou pela inclusão e reconhecimento da diversidade de aprendizagem (SOUZA, 1998).

É perceptível nas produções acerca da avaliação uma convergência de princípios e fundamentos gerais, mesmo que haja entre as mesmas peculiaridades de abordagem e concepção pedagógica. Ao que transparece, buscam superar a avaliação meramente quantitativa e apontam várias propostas e encaminhamentos para tal.

4.7 Breves Considerações

Diante dos itens abordados, considerando a quantidade de idéias e teorias, destaca-se a importância de se considerar, como um recorte necessário para o momento, os princípios apresentados. Lidar com esses pressupostos e outros passaram a ser uma espécie de exigência. Do professor se espera que incentive seu aluno a ter autonomia, que organize atividades significativas e contextualizadas, que promova interação e aprendizagem colaborativa e que utilize uma avaliação mais processual e mediadora.

Como os(as) professores(as) lidam com esses indicativos?

Os mecanismos e estratégias utilizados e mobilizados estão em consonância com as teorias propaladas, atendendo a essas expectativas?

Como já foi exposto, reconhecer o processo de organização e construção dos saberes docentes é um desafio contemporâneo, traduzido nesse estudo como o Movimento Didático em EaD, implicando em interpretar com constrói seus saberes docentes e de que se vale para lidar com a prática educativa e suas exigências.

O próximo capítulo marca, nessa pesquisa, a passagem para a dimensão prática, iniciando-se com uma contextualização das políticas em EaD no Brasil e apresentando dados do espaço de investigação, não significando uma ruptura, mas uma continuidade da matéria, em busca da análise e compreensão da docência na EaD.

5. ELEMENTOS CONTEXTUAIS - ASPECTOS LEGAIS E INSTITUCIONAIS DA EAD



Vassili Kandinski

O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia. (MORIN, 2000, p 37)

A ação docente não está isolada, mas inserida num determinado espaço, no qual confluem diversos elementos internos e externos que interferem direta e indiretamente no processo pedagógico do qual faz parte.

Os elementos que interessam nesse capítulo são os externos à docência mas associados a mesma, pois referem-se ao sistema de ensino a distância no âmbito nacional, e a estrutura do espaço no qual a pesquisa de campo se desenvolve.

Como o próprio título anuncia, o objetivo é contextualizar a docência, apresentando dados para auxiliar a compreensão dos enunciados, idéias e estratégias proferidas pelos sujeitos participantes da pesquisa, os(as) professores(as) que atuam na EaD.

Dessa forma inicia-se discorrendo sobre a política nacional de EaD até chegar aos aspectos mais específicos da Instituição de Pesquisa, como estrutura administrativa, pedagógica e específica do setor de EaD.

5.1 Dimensão Nacional - Políticas em EaD

No Brasil, a Lei de Diretrizes de Bases de 1996 (LDB 9.394 /96) no Art. 80, Título VIII, que trata das Disposições Gerais, determina, em linhas gerais, sobre EaD:

- a)** o poder público deve incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância;
- b)** o ensino a distância desenvolve-se em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada;
- c)** a educação a distância organiza-se com abertura e regime especiais;
- d)** a educação a distância será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União;
- e)** caberá à União regulamentar requisitos para realização de exames para registro de diplomas relativos a cursos de educação a distância;

- f) caberá aos sistemas de ensino normatizar produção, controle e avaliação de programas e autorizar sua implementação;
- g) poderá haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas;
- h) a educação a distância terá tratamento diferenciado, que incluirá: custos reduzidos na transmissão por rádio e televisão; concessão de canais exclusivamente educativos; tempo mínimo gratuito para o poder público, em canais comerciais.

Segundo Neto (2003), de acordo com a Lei nº 5.692 de 1971, os Programas de Educação a Distância recebiam pareceres dos Conselhos Federais e Estaduais de Educação e eram classificados como "experimentais", sendo que a permissão de funcionamento era cedida a título precário e, com a LDB 9.394/96, passou a ser uma alternativa regular e regulamentada. Assim, a EaD deixou de ser designada como "experimental" e de estar sujeita a arbitrariedades quanto a sua autorização.

O Decreto nº 2.494/98 de 10 de fevereiro regulamenta o Art. 80 da LDB 9.394/96 e conceitua a EaD, no Art. 1º, como uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, através da mediação de recursos didáticos apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados através de diversos veículos de comunicação.

Quanto à Portaria do MEC nº 301 de 07 de abril de 1998, esta estabelece os critérios para o credenciamento institucional e o mínimo de informações desejáveis que devem constar nesse processo e num projeto, regulamentando o Artigo 80 da LDB 9.394/96, dentre os quais se destaca:

- a) **credenciamento:** histórico da instituição, contendo informações financeiras quanto a objetivos institucionais, à qualificação acadêmica e experiência da equipe multidisciplinar, a recursos didáticos, suportes de informação e meios de comunicação, resultados obtidos em avaliações nacionais e a experiências anteriores;
- b) **projetos para autorização de cursos a distância:** modelo de gestão institucional, elenco de cursos já autorizados, dados do curso pretendido,

descrição da infra-estrutura em função do projeto a ser desenvolvido, descrição de política de suporte aos professores, identificação das equipes multidisciplinares (docentes e técnicos), indicação de atividades extracurriculares e descrição do processo seletivo para o ingresso nos cursos de graduação e da avaliação dos alunos.

A Portaria do MEC nº 2.253 de 18 de outubro de 2001 regulamenta a oferta de disciplinas a distância em cursos presenciais. Segundo Neto (2003), essa portaria, aponta para a superação da delimitação de campos entre a EaD e a educação presencial, promovendo uma mudança de paradigma de educação e comunicação no qual cada vez mais, se perde o sentido, a distinção dicotômica entre "presencial" e a "distância".

É interessante apontar a mudança de princípios nos quais a EaD se apoiava até algum tempo atrás, dentre eles: educação voltada para adultos, o que implicava em estratégias diferenciadas; distanciamento físico considerável; possibilidade de resgate de escolaridade e aperfeiçoamento profissional, entre outros aspectos. A partir do momento em que os cursos de graduação passaram a ter a possibilidade de incluir, nos currículos, um total de 20% (vinte por cento), ampliou-se a EaD para um processo pedagógico com outras características, como:

- a)** alunos(a) com idades inferiores à média dos cursos de EaD;
- b)** convivência com o mesmo grupo em atividades curriculares presenciais, o que denota uma certa familiarização prévia do grupo;
- c)** professores(as) que atuam num mesmo curso na modalidade a distância e presencial.

O Art. 2º (Portaria 2.253/2001) define que a oferta das disciplinas não presenciais deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação. Para se garantir essa exigência, faz-se necessário uma boa infra-estrutura e profissionais habilitados para utilizar as TICs no processo ensino-aprendizagem.

Esse princípio legal congrega discussões sobre a educação combinada, e aparece como uma tônica dos referenciais dos indicadores de qualidade para cursos de EaD, organizados em forma de documento para estudo pela Secretaria de Educação a Distância do MEC (2003)³⁰:

As técnicas, tecnologias e métodos de educação a distância têm sido incorporados pelas melhores universidades do mundo em seus cursos presenciais. Essa forte tendência sinaliza, para um futuro próximo, o crescimento da educação combinada - a que harmoniza presença e distância, balanceando-as de acordo com a natureza do curso e as necessidades do alunado. Em outras palavras, em algum tempo, não mais usaremos essa distinção tão comum hoje em nosso vocabulário: falaremos em educação, sabendo que ela incorpora atividades de aprendizagem presenciais e atividades de aprendizagem a distância. (MEC - 2003, p.2-3)

No referido documento, consta a diferença entre EaD e educação presencial:

Assim, para efeito desses referenciais, considera-se que a diferença básica entre educação presencial e a distância está no fato de que, nesta, o aluno constrói conhecimento – ou seja, aprende - e desenvolve competências, habilidades, atitudes e hábitos relativos ao estudo, à profissão e à sua própria vida, no tempo e local que lhe são adequados, não com a ajuda em tempo integral da aula de um professor, mas com a mediação de professores (orientadores ou tutores), atuando ora a distância, ora em presença física ou virtual, e com o apoio de sistemas de gestão e operacionalização específicos, bem como de materiais didáticos intencionalmente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados através dos diversos meios de comunicação. (MEC, 2003, p.2)

A imagem do(a) educador(a) que atua na educação a distância, bem como os projetos dessa natureza, ao que indica o documento, têm sido relegadas em segundo plano:

O Brasil é pródigo em exemplos de professores muito competentes no uso de tecnologias e educação a distância. Mas quase sempre eles foram vistos como grupos de excêntricos ou visionários, que se dedicaram às pesquisas nesse campo sem apoio oficial – quando muito, alcançavam a piedosa complacência dos gestores. Algumas vezes, os

³⁰ A primeira versão do documento surgiu e, em 1998, elaborado pela Prof^a. Carmen Moreira de Castro Neves, diretora de política de educação a distância, a partir de um texto publicado na Revista de Tecnologia Educacional nº 144/98 (da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional - ABT).

grupos que atuavam na área disputavam entre si, em vez de unidos, buscarem a sensibilização dos dirigentes. O resultado disso foi que a educação a distância ficou sendo uma ilha em nossas universidades e instituições. (MEC, 2003, p.4)

Entre as menções do documento, há uma nítida intenção de ressaltar que as exigências curriculares para EaD não são diferentes do sistema educacional brasileiro como um todo, ao que parece, numa tentativa de superar o estigma que a modalidade representa para alguns setores (falta de acompanhamento, fragilidade dos conteúdos, dentre outros) e talvez um alerta às iniciativas mal intencionadas:

Um curso ou programa a distância, inserido nos propósitos da educação escolar³¹ do país, com ela entrelaça seus objetivos, conteúdos, currículos, estudos e reflexões. Portanto, deve oferecer ao aluno referenciais teórico-práticos que colaborem na aquisição de competências cognitivas, habilidades e atitudes e que promovam o seu pleno desenvolvimento como pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Ou seja, precisa estar integrado às políticas, diretrizes, parâmetros e padrões de qualidade definidos para cada nível educacional e para o curso específico. (MEC, 2003, p.5)

O documento em questão, ao considerar os aspectos didáticos, resalta que a flexibilidade, princípio tão propalado em EaD, não a exime de qualidade e de exigências:

Quando se fala em flexibilidade da educação a distância, não se quer dizer eliminar objetivos, conteúdos, experimentações, avaliações. Flexibilidade em educação a distância diz respeito ao ritmo e condições do aluno para aprender tudo o que se vai exigir dele por ter completado aquele curso, disciplina ou nível de ensino. Obviamente, a instituição tem que estar preparada para esse conceito de flexibilidade que vai exigir dela grande maleabilidade para responder a diferentes ritmos. (MEC, 2003, p.5)

Quanto ao perfil dos educadores que atuam na EaD, há um conjunto de predicados fundamentais para atuação na modalidade, mas que não corresponde à realidade das instituições de Ensino Superior, uma vez que muitos professores advêm das mais diversas áreas, sem uma formação pedagógica básica e sem as habilidades necessárias para utilizar os recursos tecnológicos de forma didática. Essa ressalva não

³¹ De acordo com o artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, educação escolar abrange a Educação Básica (Infantil, Fundamental e Média) e a Superior.

invalida o perfil delimitado no documento, mas é importante considerá-las como indicativos para formação inicial e continuada de docentes na área:

A instituição que oferece cursos ou programas a distância, além dos professores especialistas nas disciplinas ofertadas e parceiros no coletivo do trabalho político-pedagógico do curso, deve contar com as parcerias de profissionais das diferentes TICs, conforme a proposta do curso e ainda:

Dispor de educadores capazes de:

- a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto;
- b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas, inclusive interdisciplinares;
- c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes;
- d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia etc., básicas e complementares;
- e) elaborar textos para programas a distância;
- f) apreciar avaliativamente o material didático antes e depois de ser impresso, videogravado, audiogravado, etc, indicando correções e aperfeiçoamentos;
- g) motivar, orientar, acompanhar e avaliar os alunos;
- h) auto-avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de curso ou programa a distância;
- i) fornecer informações aos gestores e outros membros da equipe, no sentido de aprimorar continuamente o processo; (MEC, 2003, p.7-8)

Ao analisar o documento, não obstante seu valor e préstimo referentes a iniciativas de projetos em EaD, percebe-se evidente tentativa de expor continuamente que a educação a distância tem legitimidade.

Em suma, sem querer tecer um aprofundamento, mas sim apresentar o quadro no qual a EaD e, em especial, os projetos que se inserem na Portaria 2.253/2001, percebe-se um nova política quanto à modalidade, e que essa impulsionou muitas iniciativas que podem redimensionar inclusive o ensino presencial em muitos aspectos.

5.2 Dimensão Institucional

O espaço da pesquisa, a Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI - possui³² mais de trinta e um mil alunos distribuídos em seis campi: Itajaí (sede), Balneário Camboriu, Biguaçu, Piçarras, São José e Tijucas. A história da EaD³³, na Instituição Pesquisada (IP), teve seu início em 1996, com a constituição de um grupo de trabalho formado por gestores e professores, com o objetivo de discutir e elaborar as primeiras diretrizes e projetos da Instituição.

Várias ações internas e externas foram desenvolvidas. Das ações externas, destaca-se a participação em programas de Pós-graduação e a participação, em dezembro de 1999, da Constituição da Universidade Pública Virtual - UniRede, consórcio formado por sessenta e duas universidades.

Em 2000, participou em parceria com a UniRede de um programa de capacitação de professores da escola pública, para a utilização da TV escola, respondendo como entidade gestora do núcleo do Estado de Santa Catarina, com duzentos e setenta e sete municípios envolvidos. Houve continuidade em 2001 (2ª versão), 2002 (3ª versão) 2003 (4ª versão), em andamento em 2004.

Também em 2000, foi criado o consórcio-rede Universidade Virtual Pública de Santa Catarina - UniVirtual - SC, composto por universidades do Estado.

Em 2002, houve uma participação no projeto Salto para o Futuro, programa de Educação a Distância do MEC, realizado pela TV Escola - canal educativo do Ministério da Educação, sendo que, em 2003, as Universidades do Sistema ACADE (Associação Catarinense das Fundações Educacionais) passaram a participar do mesmo, sendo criado assim o GTEaD - Grupo de Trabalho de Educação a Distância.

Em 2002, a portaria nº 2253 do Ministério da Educação (18/10/2002) instituiu a oferta de disciplinas a distância em até 20% dos currículos dos cursos presenciais de graduação, ressaltando-se que as experiências anteriores foram desenvolvidas no

³² Dados obtidos no site www.UNIVALI.br/institucional no final de 2003.

³³ Os dados apresentados a seguir foram extraídos de um Projeto Pedagógico para curso de Pós-graduação em nível de Especialização, organizado pela Instituição Pesquisada intitulado "Aprendência".

Curso de Pedagogia - Habilitação em Tecnologia Educacional (com ênfase em EaD) e Treinamento Empresarial³⁴.

Para a implementação dessas disciplinas, foi organizada uma equipe multidisciplinar de profissionais responsáveis por várias atividades: elaboração de material impresso, orientação aos docentes e discentes e apoio aos encontros presenciais e ambientes virtuais.

No final do ano de 2003, uma resolução interna criou o Departamento de Educação a Distância - DEAD - responsável por gerenciar o sistema de produção e distribuição de cursos a distância articulados às Pró-reitorias de Ensino e Graduação e Pós-graduação, Extensão e Cultura da instituição.

5.2.1 Estrutura de EaD da Instituição Pesquisada

A IP está organizada de forma multicampi, com uma estrutura central que coordena a EaD, através de Departamento específico. Há dois pólos com estrutura específica e nos demais campi há bases regionais organizadas, onde se desenvolvem ações de EaD.

Há laboratórios de informática, salas de videoconferência e teleconferência, ilhas de edição de áudio e vídeo digitais, laboratórios de fotografia e áudio, estúdios de rádio FM, canal de TV a cabo, dentre outros recursos da IP. Alguns dos recursos citados são de cursos presenciais, mas que também são disponibilizados para os projetos de EaD.

5.2.2 Projeto Pedagógico para EaD da Instituição Pesquisada

Atualmente, na IP há uma evidente preocupação em organizar um projeto político pedagógico, intensificada por constatações de diversas necessidades, dentre elas, a busca de princípios norteadores que sustentem novos projetos, produções e ações pedagógicas em EaD.

³⁴ Essa experiência foi realizada com caráter didático -pedagógico no Curso, por ter ênfase em EaD.

Mesmo que o setor de EaD esteja inserido numa Universidade que já possui um projeto político-pedagógico encaminhado e algumas diretrizes pedagógicas explicitadas, a necessidade de articular com as especificidades da modalidade estão presentes.

Segundo documento pesquisado³⁵, "desde o ano de 2002 vêm sendo discutidos os princípios pedagógicos que orientam a EaD e as metodologias mais eficientes que o professor pode utilizar em seus projetos de cursos ou disciplinas a distância." Conforme os dados, essas orientações são trabalhadas junto aos docentes em oficinas vinculadas aos programas de Formação Continuada, dos quais destacam-se as seguintes formações:

- a) **Em fevereiro e julho de 2003:** curso "Educação a Distância", atendendo a cento e cinquenta professores da Instituição, com os objetivos de oportunizar a construção de conhecimentos sobre EaD; dimensionar o espaço, o tempo e as ferramentas do processo ensino/aprendizagem para reelaborar o conhecimento historicamente produzido, numa aprendizagem flexível. Nesse curso, as mídias utilizadas foram o material impresso e o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).
- b) **Fevereiro de 2004:** foram oferecidos três cursos em forma de oficinas, abordando os temas: videoconferência; produção de materiais impressos para a Educação a Distância e possibilidades didático-pedagógicas na utilização de ambientes virtuais de aprendizagem.

Quanto à Missão, às Diretrizes e aos Objetivos da Educação a Distância da IP, destaca-se:

- a) **Missão:** produzir e socializar conhecimento pelo ensino, pesquisa e extensão, proporcionando a democratização do acesso à educação pela utilização das tecnologias de informação e comunicação aplicadas à modalidade de Educação a distância.

³⁵ Projeto de Curso de Especialização da IP - Aprendizagem

I. Objetivo Geral: promover ensino, pesquisa e extensão, utilizando tecnologias de informação e comunicação aplicadas à modalidade de Educação a Distância, para ampliação e flexibilização do acesso à educação superior.

II. Objetivos Específicos:

- a) Facilitar o acesso à formação universitária ao nível de Graduação e pós-graduação, mediante a utilização das tecnologias de informação e comunicação, proporcionando um sistema de educação aberto e flexível.
- b) Reduzir as dificuldades de acesso ao ensino superior, quer sejam de ordem geográfica, quer sócio-econômicas.
- c) Disponibilizar cursos de atualização e aperfeiçoamento por meio de educação a distância.
- d) Ampliar a oferta de cursos, na busca de contribuir para a formação de profissionais qualificados em áreas de conhecimento consideradas prioritárias para o desenvolvimento da universidade e o desenvolvimento regional.
- e) Promover ações que fomentem a implantação de uma cultura de utilização das tecnologias de informação e comunicação em atividades de ensino e programas de pesquisa e extensão na comunidade acadêmica.
- f) Planejar, implantar e avaliar, individual ou coletivamente, programas e projetos de Educação a Distância no âmbito da UNIVALI.
- g) Participar e promover associações com outras instituições, nacionais e internacionais, objetivando estabelecer parcerias que contemplem cooperação técnica para o desenvolvimento e execução de programas e projetos de EaD.

5.2.3 O Departamento de EaD da Instituição Pesquisada

As funções e atividades e a qualificação do referido departamento, são organizadas conforme o quadro a seguir:

Quadro 2 - Funções, Atividades e Qualificação do Departamento de EaD da Instituição Pesquisada

Função	Descrição das atividades	Qualificação
Docente (conteudista)	Produção do conteúdo das disciplinas semipresenciais ou cursos a serem oferecidos na modalidade de EaD. Pode também assumir a função de tutoria	Especialista na área específica
Docente/Tutor	Organização nas atividades das disciplinas semipresenciais e cursos diversos; acompanhamento ao aluno nas atividades das disciplinas semipresenciais e outros cursos, auxiliando-os nas dificuldades e promovendo a aprendizagem.	Especialista na área específica com aperfeiçoamento e/ou horas de formação continuada em EaD.
Revisor	Revisão ortográfica e pedagógica dos textos impressos e virtuais de todas as disciplinas e temas de cursos oferecidos que serão utilizados na EaD. Redação de notícias para a página <i>WEB</i> da EaD.	Profissional formado na área de letras, pedagogia ou comunicação com especialização/qualificação em EaD.
Programador	Construção de ferramentas que ampliem as possibilidades do ambiente virtual de aprendizagem. Manutenção e suporte ao ambiente virtual de aprendizagem.	Profissional formado na área de informática.
Responsável Operacional	Gerenciamento e acompanhamento das atividades referentes às disciplinas semipresenciais e cursos oferecidos. Promoção e acompanhamento das atividades desenvolvidas em parcerias (cursos, extensão, etc.)	Profissional formado na área de informática
Diagramador	Responsabilidade de diagramar o conteúdo a ser utilizado pela EaD em conteúdo impresso ou digital.	Estagiários dos curso de graduação da NIVALI, co conhecimento HTML, <i>Flash</i> , <i>Adobe</i> , <i>photoshop</i> , para conteúdo impresso e digital.
Analista de Sistemas ou Web-design	Responsável pela manutenção do sistema, desenvolvimento de novas ferramentas, migração do sistema e de outras atividades.	Profissional formado em análise de sistemas ou informática, computação.
Monitor	Acompanhamento no ambiente virtual de aprendizagem das atividades desenvolvidas nos cursos. Suporte técnico aos alunos e professores. Alimentar a página <i>WEB</i> da EaD.	Estagiários de cursos de graduação da UNIVALI.

Fonte: Projeto de Especialização Aprendizência - UNIVALI - 2004

Pelo acompanhamento feito junto à coordenação de EaD, observa-se que há um suporte operacional oferecido aos professores, com orientações que também abrangem aspectos pedagógicos.

Ao serem indagados sobre qual a função pedagógica da equipe, obteve-se a seguinte explicação:

[...] é observar o aprendizado dentro desse ambiente virtual de aprendizagem, como se dá esse aprendizado, se ele ocorre, de que maneira ocorre e como é que o professor que se predispõe a oferecer uma disciplina na modalidade não presencial, como, como está utilizando essas ferramentas no ambiente para que ocorra a aprendizagem.(EDEaD)³⁶

Segundo informações prestadas, além do acompanhamento, há também um contato direto com o(a) professor, conforme a necessidade:

Nós chamamos esse professor e pedimos uma reunião. Damos sugestão de melhorias que poderiam ser feitas no programa da disciplina. (EDEaD)

As dificuldades que os professores encontram para lidar com a modalidade a distância, segundo as informações obtidas, dizem respeito à movimentação no ambiente de aprendizagem informatizado, de forma a explorar mais suas potencialidades, como o desenvolvimento de um seminário e atividades de pesquisas grupais.

Há uma perceptível tentativa de compor um suporte para os professores poderem transitar com certa segurança na EaD. Essa iniciativa corresponde à premissa da necessidade de algumas habilidades fundamentais para atuar na área.

Além do domínio técnico, é importante ressaltar outros aspectos também importantes para docência na EaD ou em qualquer outra modalidade ou espaço que trata dos conhecimentos de caráter pedagógico, ou seja, quando o professor avalia, é importante ter claro qual o papel da avaliação, quando faz trabalhos em grupo têm que entender a importância dessa estratégia, ou seja, não basta repetir as orientações, ainda mais recomendável é compor conhecimentos didáticos, de tal forma a tê-los como

³⁶ EDEaD significa entrevistado(a) do Departamento de Educação a Distância da Instituição Pesquisada(IP), referindo-se ao profissional da equipe do departamento que tenha prestado informações através de entrevistas.

referência a serem utilizados nas situações e nas formas mais adequadas e com fundamentos.

Quanto ao retorno dos alunos frente às disciplinas, segundo os depoimentos, há, inicialmente, uma certa resistência, mas, aos poucos, à medida que os alunos vão dominando a utilização do ambiente virtual, a mesma vai diminuindo. Isso significa que a aceitação do aluno depende também da forma pela qual foi inserido, dependendo da situação, pode contribuir para legitimar ou não a área perante os discentes.

Com relação a ofertas de disciplinas a distância nas graduações presenciais da Instituição Pesquisada, a tabela a seguir apresenta um panorama da distribuição:

Quadro 3 - Distribuição das Disciplinas a Distância da IP por Ano

Ano/Semestre	Cursos	Disciplinas	Turmas	Professores	Alunos
1999 ³⁷	01	02	02	02	100
2000 ³⁸	02	07	09	07	270
2001	06	17	22	17	510
2002	07	30	56	22	1.525
2003	13	25	75	25	2.249
2004/1	14	23	32	24	1.046

Fonte: projeto de Curso de Especialização "Aprendência" - UNIVALI - 2004

Os anexos 1, 2, 3, 4 e 5 demonstram as disciplinas oferecidas em 2003/2 nos respectivos campi, com carga horária e número de alunos, utilizadas como referência para a pesquisa.

A mobilização, da qual a IP faz parte, em desenvolver projetos de EaD, está de certa forma ligada a uma tendência contemporânea de educação combinada, na qual os cursos, mesmo presenciais, se valem de estratégias e recursos que seriam de EaD e os implementam no seu decorrer.

³⁷ Desenvolvida sob forma experimental no curso de Pedagogia - Habilitação em Tecnologia Educacional (Ênfase em EaD) e Treinamento Empresarial.

³⁸ Idem a referência anterior.

6. DOCENTES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: MÚLTIPLOS OLHARES



Juarez Machado

O ser humano é, ao mesmo tempo, singular e múltiplo. Traz em si multiplicidades interiores, personalidade virtual, uma infinidade de personagens quiméricos, uma poliexistência no real e no imaginário, no sono e no secreto, balbucios embrionários em suas cavidades e profundezas insondáveis. (MORIN, 2000, p. 57)

Como numa rede em que as tramas e nós se intercalam e se cruzam, os docentes fazem parte de um conjunto de relações ligadas por objetivos, ações, projetos ou mesmo por serem e estarem docentes. Os dados e enunciados apresentados neste capítulo foram adquiridos através da aplicação de um questionário, com questões abertas e fechadas (Apêndice A).

Encontra-se na análise dos questionários uma profusão de dados e elementos, demonstrando os múltiplos olhares que compõem o movimento didático em EaD no espaço pesquisado, com inferências e análises paralelas, preponderantemente qualitativas e com a apresentação inicial de alguns dados relativos à média de idade, gênero, formação acadêmica, titulação e focos de pesquisa de pós-graduação dos(as) docentes participantes da pesquisa.

6.1 O Perfil dos Docentes - Dados Pessoais e Profissionais

Os(As) docentes carregam consigo um conjunto de conhecimentos e características advindos de uma trajetória pessoal e profissional. São aspectos relativos à idade, gênero, tempo de atuação como professores(as) e muitos outros que compõem sua identidade. Apresentar esses aspectos significa, primeiramente, reconhecê-los(as) como seres humanos protagonistas de uma história de vida, permeada por muitas opções, dentre elas a docência.

A idade dos(as) professores(as)³⁹ respondentes dos questionários está entre quarenta e um e cinquenta anos, com oito deles nessa faixa etária (40%). Os demais, sete (35%), têm idade entre trinta e um e quarenta anos, três (15%) com mais de cinquenta anos, e apenas dois, (10%) têm idade entre vinte e trinta anos.

Como se trata de um grupo de docentes do Ensino Superior, a idade preponderante, entre quarenta e um e cinquenta anos, seguida da idade entre trinta e um e quarenta anos, somando, assim, quinze (75%) professores, caracteriza um grupo adulto, com certa maturidade, mas ainda jovem. Essa caracterização, em geral, pode

³⁹ Utilizar-se-á, em toda a análise dos dados, a menção o(a) professor(a), evitando identificar o gênero em questão.

significar que a atuação profissional, no caso, a docência, já tem uma certa solidez quanto à opção.

Quanto ao gênero, o grupo compõe-se de dez mulheres (50%) e dez homens (50%), o que de certa forma retrata uma tendência de equilíbrio entre os docentes de Ensino Superior quanto ao sexo, preponderantemente feminino na Educação Básica, sendo ainda mais acentuada no Ensino Fundamental.

Com relação à formação acadêmica, há uma variedade bastante acentuada entre os docentes participantes da pesquisa, quais sejam: Administração, Biblioteconomia, Direito, Ciências Contábeis, Pedagogia, Engenharia Civil, Pedagogia, Psicologia, Ciências Sociais, Letras, História, Comunicação e Serviço Social. Essa constatação se deve ao fato de os professores serem vinculados a disciplinas de vários cursos.

Considerar essa profusão de origem acadêmica, relativas aos saberes disciplinares - (TARDIF, 2002) e, no caso dos que possuem uma formação docente, acrescem-se os saberes profissionais - formação pedagógica - é fundamental em cursos de formação continuada. O que pode parecer a princípio um obstáculo pode se transformar numa possibilidade de troca de experiências e construção de projetos interdisciplinares.

A mesma constatação, de variedade de áreas, se repete nas formações e nos temas de pesquisa de pós-graduação.

Dentre os docentes respondentes, nove (45%) possuem especialização. As áreas são diversas, como: currículo, gestão de pessoas, recursos humanos, avaliação da aprendizagem, movimentos populares e educação, recursos humanos, educação e tecnologia, administração e metodologia da língua portuguesa.

A maioria da titulação de pós-graduação, dezenove docentes (95%), é de mestrado, sendo que um está em curso. Há um expressivo número de docentes que fizeram o mestrado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no Programa de Pós-graduação de Engenharia de Produção (PPGEP) - sete (35%) - o que chama atenção, em especial ao considerar-se a diversidade da formação de graduação. Os demais possuem mestrado na área de Linguística (03), Educação (02), Administração (02), Direito (01), Antropologia (01), Ciências da computação (01) e Sociologia (01).

Destacam-se, dentro do leque de temas de pesquisa de mestrado, duas voltadas para Educação a Distância e uma para o uso da Internet no Ensino Superior. As demais têm focos variados, como: ergonomia organizacional, prisão e direitos, comunicação, inclusão social, linguagem, intuição fonológica, cultura urbana, experimentos dicóticos, gestão da qualidade, cursos profissionais, recursos audiovisuais, inteligência artificial e motivação.

Quanto ao doutorado, há, dentre os(as) vinte professores(as) respondentes, seis (30%) com o título. Na área de formação, tal como no mestrado, prepondera a Engenharia de Produção, com quatro doutores, seguidos de dois em Lingüística. Os temas de pesquisa focam: dados de estrutura, metodologia de EaD na percepção dos alunos, aquisição de linguagem em contexto bilíngüe, as redes informatizadas de comunicação e educação corporativa. Há também dois(duas) doutorandos(as) em Engenharia de Produção com pesquisas voltadas para parentesco e urbanismo e educação e empregabilidade através da EaD.

Em geral, quem atua na educação a distância têm uma trajetória anterior como docente no ensino presencial. Constatou-se que o tempo de experiência no ensino presencial de nove professores(as) (45%) é de dezesseis anos ou mais, seguido de cinco professores(as) com experiência entre seis e nove anos (25%), quatro com experiência entre três e cinco (20%) e, em menor número, dois(duas) professores(as) com experiência entre dez e quinze anos (10%).

Quanto ao tempo de experiência em EaD dos docentes, o quadro é o seguinte: são oito (40%) docentes com experiência de EaD entre um e dois anos e também oito (40%), com experiência entre três e cinco anos. Há dois docentes (10%) com experiência entre seis e nove anos, e também dois (10%), com experiência de menos de um ano.

Esse tempo de experiência dos docentes representa uma caminhada construída ao longo dos anos. Para Tardif (2001), com o passar do tempo, o professor vai incorporando aspectos de sua atividade profissional, vai se tornando um professor com sua cultura, seu *ethos*, suas idéias, funções, seus interesses, e outras características mais. Esse aspecto temporal representa também saberes ligados ao trabalho,

construídos no decorrer da experiência e dominados em contato com as situações advindas de sua natureza e especificidade.

Assim, os(as) docentes respondentes, apesar de serem iniciantes em EaD, possuem uma expressiva experiência no ensino presencial, o que concorre positivamente para a inserção numa outra forma de intervenção pedagógica, mesmo considerando as especificidades, que eles mesmos demonstram reconhecer, em especial na questão sobre habilidades específicas para atuar na área, a ser apresentada posteriormente. Independente dessa análise, o investimento em formações é fundamental, para agregar-se às práticas desenvolvidas.

No que diz respeito à área de atuação na EaD, foram citadas: Teorias da Administração, Direito Constitucional, Ética e Legislação Profissional em Ciências Contábeis, Banco de Dados, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Sociologia da Educação, Multimídia no Ensino, Antropologia Social, Avaliação, Comunicação Organizacional, Metodologia Científica e da Pesquisa, Comunicação Empresarial, Psicolinguística, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Currículo e Avaliação, Pesquisa Científica, Mídia e Conhecimento, Educação e Tecnologia, Administração, Teoria e Metodologia de Educação de Adultos e Comportamento Organizacional.

O nível de atuação dos docentes é na graduação na totalidade (100%), abrangendo assim, os vinte respondentes. Cinco (25%) desses também atuam em especializações e cinco (25%) em cursos de formação continuada, cursos de extensão, entre outros.

6.2 Aspectos da Formação e Atuação Docente na EaD

Foram aplicadas questões sobre a formação e atuação dos docentes, iniciando-se com a participação de eventos e cursos em geral, como organizam e desenvolvem as atividades docentes, qual o índice de satisfação com a prática desenvolvida, sugestões de aprimoramentos, dentre outras questões que serão apresentadas e analisadas a seguir.

6.2.1 Formação para Atuação em EaD

Os docentes, em sua maioria, treze (65%) afirmam não ter tido formação para atuar em EaD, antes de ingressar na área; o restante, sete (35%) afirmam ter tido⁴⁰.

Esse quadro não difere da situação dos docentes, em especial dos que atuam na graduação. É comum, em diversas áreas, os(as) professores(as) assumirem a docência sem nunca terem tido uma formação inicial ou mesmo fornecida pela instituição.

Essa análise é corroborada por Pimenta e Anastasiou (2002), ao destacarem que, na maioria das instituições, incluindo as universidades, mesmo os professores possuindo significativa experiência e estudos em suas áreas específicas, de forma predominante, desconhecem os fundamentos científicos do processo de ensino e de aprendizagem, por serem de áreas estranhas à educação.

Quanto à formação para EaD, a situação ainda é mais agravante; há uma evidente preocupação nos cursos de graduação e pós, de considerar a educação se dando nos locais e nas formas mais convencionais possíveis, excluindo as múltiplas possibilidades e formas de intervenção pedagógica, dentre elas, a modalidade a distância, o que contribui para a resistência e desconfiança de muitos setores com relação à área.

Quanto à participação em cursos de formação continuada na área de EaD - treze (65%) participam, sendo que três (15%) de forma esporádica, menos de uma vez ao ano, sete (35%), pelo menos uma vez ao ano, dois, duas vezes ao ano e apenas um (5%), mais de três vezes por ano.

No que diz respeito aos conteúdos dos cursos, os(as) professores(as) preferem: cinco (25%) conteúdos específicos da área de atuação, onze (55%) optam por orientações pedagógicas e fundamentos específicos para educação a distância. Quatro (20%) docentes citaram outras opções, quais sejam:

- *Utilização da web cam e todos os sistemas integrados por fibra ótica.*

⁴⁰ A instituição pesquisada oferece uma orientação prévia aos docentes que atuam na EaD, conforme exposto no capítulo anterior. A pergunta em questão se refere a um processo de formação mais amplo.

- *Apoio para acompanhar avaliação pelos alunos e pesquisa para mensurar efetividade.*
- *Digitalização de material didático, conhecimento do tema na Internet, aonde há material pertinente.*
- *Complementação entre os dois itens.*⁴¹

Prepondera entre as respostas, os aspectos pedagógicos, como primeira opção para formação docente, demonstrando uma certa ciência de necessidade de aperfeiçoamento na área.

Sete (35%) professores(as) não participam de curso de formação continuada, sendo, segundo eles, pelos seguintes motivos:

- *Sem possibilidade de curso de interesse.*⁴²
- *Quando iniciei a ministrar minha disciplina, à distância não havia nenhum curso.*
- *Não tenho necessidade dessa alternativa.*
- *Desinteresse pessoal.*
- *Desconheço cursos de formação que possam me ajudar efetivamente.*
- *Tenho expectativa negativa.*
- *A disciplina não vai mais ser oferecida.*

A formação continuada hoje é vista como uma possibilidade do profissional da educação buscar atualização, construir novas possibilidades pedagógicas, trocar experiências, etc. É pertinente perceber que as justificativas dos professores para a não participação são as mais variadas, dentre elas, o desinteresse e a expectativa negativa, acarretados muitas vezes por experiências que não supriram suas necessidades.

São pertinentes as análises feitas por Perrenoud (2002, p.21) ao processo de formação continuada, principalmente quando vista apenas como forma de atenuar a defasagem e lacunas advindas da formação inicial: "[...] durante anos, essas formações

⁴¹ A complementação entre os dois itens significa considerar as duas opções apresentadas no questionário: conteúdos específicos de sua área de atuação ou disciplina; orientações pedagógicas e fundamentos específicos para educação a distância.

⁴² Os trechos em itálico, nesse capítulo, correspondem aos enunciados expressos pelos docentes nas questões abertas dos questionários aplicados.

contínuas desconsideraram a prática dos professores em exercício: o formador dizia-lhes o que fazer sem perguntar o que faziam". O autor propõe formações baseadas em análise de práticas e em torno de situações-problema, acrescidas por um procedimento clínico⁴³ de formação presente no início ao fim do curso.

Outra possível causa para a não inserção dos(as) professores(as) em cursos de formação continuada⁴⁴ também se deve a um certo alheamento a uma cultura profissional docente, ou seja, exercem a função de professor, mas não a percebem como uma profissão, um trabalho, mas sim uma "atividade" como complementação, ou assumida por falta de outras opções.

6.2.2 Participação em Eventos

Os eventos, em geral, representam para os docentes a possibilidade de conhecer as discussões que são veiculadas nas áreas de atuação, de forma direta e indireta. A EaD, por ser uma modalidade em estudo e em processo de confirmação teórico-metodológica, a busca e apresentação de trabalhos científicos que possam situar e amparar os projetos e iniciativas na modalidade, bem como a troca de experiências, é de grande relevância.

O índice de participação dos(as) professores(as) em eventos, como Congressos, Seminários e outros, na área de educação a distância é o seguinte: doze (55%) têm participado ultimamente, com a seguinte frequência: quatro (20%), esporadicamente - menos de uma vez ao ano; quatro (20%), uma vez ao ano; três (15%), duas vezes ao ano, e um (5%), três vezes ao ano. Desses doze docentes, sete (35%) publicaram algum trabalho nos eventos e cinco (25%) não o fizeram.

Os demais, que não têm participado de eventos, no total de oito (40%), alegam as seguintes causas: dois (10%), por desinteresse pessoal; três (15%), por falta de incentivo institucional e três (15%) desconhecem as possibilidades de eventos.

⁴³ Perrenoud defende que só é possível formar profissionais reflexivos por meio de um procedimento *clínico* global pautado no princípio da assimilação de saberes teóricos dentro de um contexto de ações mobilizáveis.

⁴⁴ Essa observação é genérica e não se refere diretamente aos participantes da pesquisa. Pimenta e Anastasiou (2002) fazem menção a essa questão, em especial sobre a profissionalização do professor do Ensino Superior.

A participação em eventos sobre a área não está deslocada da análise anterior feita sobre a identidade e profissão docente. Há que se acrescentar, em especial nesse caso, as condições de trabalho, nas quais o(a) professor(a) está inserido(a), o tipo de apoio que recebe ou não para participar de eventos, para produzir e desenvolver projetos e pesquisas.

Feito esse panorama do perfil dos(as) docentes participantes da pesquisa, segue a apresentação e análise de dados relativos à organização e atuação na EaD.

6.2.3 Organização do Trabalho Docente

O trabalho docente está associado a um conjunto de indicativos e orientações que a instituição na qual atua lhe apresenta, sugere e ou exige, destacando-se dentre eles o Projeto Político-pedagógico (PPP).

A discussão sobre PPP não é tão recente. Há mais de dez anos autores da área vêm apontando para a necessidade de construção coletiva e participativa dos princípios a serem referência para as tomadas de decisão nas diversas instâncias das instituições educacionais, sendo expandidas para outros espaços que desenvolvam práticas educativas. A esse respeito, há no Brasil uma representativa produção, a citar Dalmás (1994); Veiga (1996,1998); Vasconcelos (1999) e Padilha (2002), e outros.

Dentre os(as) professores(as) participantes da pesquisa, treze (65%), no total dos vinte respondentes, conhecem parcialmente a proposta pedagógica do setor de EaD da Instituição Pesquisada, e sete (35%) afirmam conhecê-la plenamente. Esse dado é bastante animador, pois demonstra a preocupação em ter-se um fio condutor comum, que congregue princípios, idéias e ações didático-pedagógicas e administrativas.

É relevante ressaltar a importância da participação ativa dos docentes, via reuniões, grupo de estudos e elaboração de projetos comuns. É necessário superar a idéia do(a) professor(a) como o responsável em executar idéias alheias, sua participação lhe confere mais compromisso e responsabilidade com relação ao que foi acordado.

Com relação à forma de planejamento dos docentes, nove (45%) afirmam fazê-lo de forma individual, mas com troca de experiências e sugestões com outros educadores, seis (30%), coletivamente, junto a educadores da mesma e de outras áreas, quatro (20%), Individualmente, sem troca de experiências com outros educadores e um (5%), coletivamente, junto a outros educadores da mesma área.

O planejamento feito pelos(as) professores(as), segundo se observa, não se dá de forma totalmente isolada; há uma variação nas opções anteriormente mencionadas, mas há uma certa intercomunicação. Esse aspecto é fundamental e merece ser incentivado, pois dessa interação entre os docentes podem surgir propostas mais integradas, de caráter interdisciplinar, bem como viabilizar a troca de experiências, o que é imprescindível na formação continuada. No próximo capítulo, sobre as práticas desenvolvidas, é possível analisar se há efeito dessa possível integração entre as áreas.

Há uma estrutura e um processo de orientação pedagógica, segundo dez docentes (50%) e acontece de forma esporádica para seis (30%). Para o entendimento de dois docentes (10%), não há uma orientação pedagógica paralela ao trabalho na EaD. Quanto à importância desse trabalho, dezessete docentes (75%) afirmam ser fundamental e, segundo eles, deve acontecer de forma contínua, e três (15%) afirmam ser indiferente tê-la ou não. A maioria, então, demonstra boa receptividade a uma orientação pedagógica.

Uma estrutura de apoio e orientação pedagógica para docentes⁴⁵ pode significar a segurança necessária para atuarem numa modalidade que lhes é nova, enquanto experiência docente, conforme já identificado inicialmente nesse capítulo.

A receptividade dos professores é um indicativo que contribui para suplantarmos a ideia que os professores do Ensino Superior tendem a rejeitar o apoio e acompanhamento pedagógico, mesmo considerando-se as especificidades da modalidade presencial.

⁴⁵ No capítulo anterior, tratou-se da estrutura pedagógica de apoio aos professores de EaD.

6.2.4 Satisfação Docente

No que diz respeito ao nível de satisfação pessoal com o trabalho como docente na educação a distância, dez (50%) dos(as) docentes afirmam estar medianamente satisfeitos(as), oito (40%) demonstram um alto nível de satisfação e dois (10%) afirmam ter um baixo nível de satisfação.

As causas do nível de satisfação variam entre os docentes, ao serem interrogados sobre isso. Nos que afirmam ter um baixo nível de satisfação com o seu trabalho docente, constata-se duas dimensões: uma, voltada para o nível de participação dos alunos, expressa no primeiro enunciado a seguir, e outra, para a dimensão contextual, expressa na seqüência:

- Apesar de minhas freqüentes chamadas para os estudos e participação de alunos no ambiente, estes pouco participam.

- Primeiramente, sinto-me um pouco sozinha para monitorar a disciplina e, de acordo com uma proposta de qualidade, acredito que a EaD deve ter um suporte e uma estrutura (gente por trás) bem maior.

Para os(as) professores(as), como é observável nos depoimentos, o sentimento de satisfação tem uma forte conotação da relação construída com os alunos e isso é percebido de forma recorrente. Quanto a postura do(a) professor(a) sobre estrutura institucional, há mais variação, provavelmente em função de maior ou menor formação para lidar com a modalidade, postura mais ou menos crítica, dentre outros fatores.

Quanto às causas do médio índice de satisfação, há uma aproximação com os depoimentos anteriores, porém com nuances diferenciadas. Apresentam-se, a seguir, as respostas, considerando elementos discentes e docentes.

Elementos discentes das causas da média satisfação quanto ao trabalho docente:

- Há insatisfação porque os alunos não estão preparados, ou melhor, comprometidos o suficiente para usufruírem as possibilidades que a EaD apresenta. Além disso, o pouco domínio das ferramentas em termos pedagógicos prejudica o rendimento e a aprendizagem.

- Acredito que existe resistência e certa descrença por parte dos acadêmicos sobre a efetividade do ensino a distância. Existe a curiosidade sobre, mas o comprometimento com os estudos e a garantia das leituras nem sempre acontece. O aproveitamento das ferramentas do ambiente EaD torna sub-aproveitada a qualidade do conteúdo que poderia ser desenvolvido; fica empobrecido, o que naturalmente não atende, por vezes, à expectativa gerada sobre a disciplina baixando, o nível motivacional.

- A participação, o engajamento dos alunos têm sido baixo para os padrões de retorno.

Pelo teor dos depoimentos, o engajamento por parte dos alunos é fundamental para os docentes. Em EaD, parece tomar uma grande proporção, pois o(a) professor(a), sem a figura física do aluno em uma sala (a tendo, não garante a aprendizagem e a participação), espera por retornos que sinalizem sua "presença". Isso só pode acontecer à medida que ele se manifesta via os recursos mediadores, no caso da instituição pesquisada, através do ambiente de aprendizagem virtual (AVA).

A preocupação dos(as) professores(as), sob a ótica didático-pedagógica, é pertinente; o processo de aprendizagem, para se efetivar, faz-se necessário a interação entre alunos, professores e conteúdos. Dessa forma, o movimento dos alunos de interação e participação são bons indicativos, enquanto que o afastamento e indiferença dos mesmos podem representar o não acesso aos conhecimentos e, assim, os docentes vêm com preocupação, seus objetivos propostos comprometidos.

Quanto aos aspectos docentes, destacam-se os depoimentos sobre o médio índice de satisfação:

- Percebo a necessidade de melhor compreender a cultura discente de percepção da proposta e da ferramenta.

- Como minha educação formal sempre aconteceu no presencial, sinto certas dificuldades pessoais em adaptar-me a EaD.

- O potencial da EaD é muito grande e acredito que tenho muito ainda que crescer.

- É possível alcançar melhores resultados.

O olhar sobre a própria prática dos depoimentos anteriores representa uma postura crítica e reflexiva. O sentimento de insatisfação, ao contrário do que possa parecer, é característica de profissionais compromissados, propensos a constantes

aprimoramentos, desde que o mesmo tenha condições para tal, para não correr o risco de mera frustração. Também se faz oportuno lembrar, mais uma vez, que, em matéria de experiência em EaD, a maioria dos docentes é iniciante, o que implica em uma variável a mais, inclusive para poder se posicionar, tal como no enunciado a seguir:

- Devido ao pouco tempo em que leciono nas disciplinas via EaD, faz-se necessária uma maior experiência para refletir a satisfação com a EaD.

O depoimento posteriormente apresentado está entremeado com aspectos discentes e docentes, destacando o baixo domínio dos alunos quanto às ferramentas e algumas habilidades pedagógicas para a melhor utilização de ambientes informatizados:

- Há diversos entraves que muitas vezes não permitem que o trabalho na educação a distância tenha melhores resultados. Temos um alunado que ainda não domina princípios básicos do ambiente virtual, o que compromete o andamento das aulas em geral. Além disso, é preciso adequar os materiais pedagógicos a uma linguagem mais adequada ao ambiente virtual; saber combinar esquemas e ilustrações com uma linguagem objetiva, permitindo ao aluno melhor compreensão dos conceitos tratados.

Através do enunciado do(a) professor(a), percebe-se uma análise ampliada e contextual de sua docência, o que vai ao encontro das discussões e da literatura educacional, as quais têm reconhecido o ato pedagógico envolto em variáveis internas e externas.

Quanto aos docentes que afirmaram ter alto índice de satisfação, percebe-se também uma estreita ligação com o desempenho e a participação dos alunos. Como já constatado, há uma valorização na relação construída entre professor e aluno nos enunciados dos docentes, a se observar nos registros a seguir, sobre as causas do alto índice de satisfação:

- Os resultados são bons, os alunos gostam e se sentem satisfeitos.

- Percebi que nessa modalidade de ensino muitas vezes estamos mais próximos dos nossos alunos que na sala de aula normal. Muitos acadêmicos percebem a importância de saber manusear o computador e sentem-se muito satisfeitos de participar dessa modalidade "moderna" de educação. Percebi também que alguns alunos aprendem mais com o fato de pesquisarem. Vão além do que é dado.

A realização pessoal, a conquista de algo projetado também está presente nas causas do alto índice de satisfação:

- A qualidade da aprendizagem é melhor que no sistema tradicional (apesar da insatisfação dos alunos). É a melhor concretização de uma intenção que eu tinha há vários anos.
- Acredito na EaD. Tenho a possibilidade de experienciar conhecimentos acumulados e vivenciar desafios cotidianamente na disciplina, que está em implantação. Estar atuando em EaD me dá satisfação. Também acredito no presencial, que precisa ser ressignificado, aperfeiçoado.
- Acredito no potencial da modalidade e tenho vivenciado experiências de sucesso na EaD.
- De extrema importância; amo muito o que faço; alternativa mais viável para maior disseminação do conhecimento.

Transparece nos depoimentos que o nível de satisfação dos(as) professores(as) está ligado diretamente a sua relação pedagógica com os alunos, com o contexto no qual está inserido e com sua própria experiência. Também se nota nas falas, a necessidade de registrar a credibilidade da EaD, mesmo reconhecendo os desafios a serem superados.

6.2.5 Recursos Mediadores Utilizados

A utilização de recursos na EaD toma uma dimensão relevante, uma vez que é através de diversas mídias, adaptadas à modalidade, que o(a) professor(a) busca minimizar os efeitos da distância física. Os(As) professores(as) respondentes do questionário, ao serem interpelados(as) sobre a frequência de utilização de vários recursos, respondiam utilizando as alternativas de uma legenda, exposta após o quadro a seguir:

Quadro 4 - Incidência de Utilização dos Recursos Mediadores pelos Docentes na EaD

RECURSOS	U	P	N
Material Impresso	14	06	00
Material disponibilizado via Internet	17	03	00
E-mail	18	02	00
Chat	12	07	01
Telefone/fax	00	04	16
Videoconferência	01	00	19
Teleconferência	00	01	19
Ambiente Informatizado	13	06	01

Legenda:

U: utilizado com mais freqüência

P: pouco utilizado

N: nunca utilizado

Além de identificar a incidência de utilização dos recursos, os(as) docentes foram indagados(as) se sugeririam outros recursos ainda não disponíveis: doze deles(as) afirmaram que não, demonstrando estarem satisfeitos(os) com os recursos disponibilizados; os(as) demais, oito, fizeram alguma sugestão:

- *Web cam com os sistemas interligados por fibra ótica.*
- *Videoconferência* ⁴⁶.
- *Espaço para apresentação com fotos dos alunos, "cadernos volantes" sempre disponíveis aos alunos.*
- *Utilização de videoconferência com orientação prévia para utilizá-la adequadamente.*
- *Quem sabe uma apostila, ensinando aos alunos princípios de informática básica.*

Nos recursos sugeridos pelos professores, percebe-se uma articulação com outras respostas e posicionamentos, como, por exemplo, um preparo prévio dos alunos para otimizar a utilização do ambiente. Quanto à utilização da videoconferência, o fato de os(as) professores(as) a sugerirem demonstra uma perspectiva ampliada das possibilidades de utilização de outros recursos mediadores.

⁴⁶ Ressalta-se que esse enunciado corresponde à resposta de quatro professores.

Há um bom índice de utilização de recursos informatizados, como o *e-mail*, o *chat*, a disponibilização de materiais via Internet, demonstrando uma inserção favorável dos(as) professores(as) quanto ao uso da tecnologias de comunicação digital. Essa propensão se for acompanhada de uma consistente proposta pedagógica, pode propiciar uma aprendizagem mais interativa e significativa, em virtude das possibilidades que os recursos podem oferecer quando utilizados adequadamente.

6.2.6 Habilidades para Atuar na EaD

Atuar na EaD, como já foi discutido anteriormente, exige dos(as) docentes um conjunto de conhecimentos e habilidades específicas. Essas especificidades remetem os(as) professores(as) a construir uma trajetória própria, peculiar ao que a modalidade lhes exige.

No entendimento da maioria dos(as) depoentes, dezessete (85%), o docente de EaD deve desenvolver habilidades específicas para essa modalidade, e três (15%) consideram a necessidade deste quesito em parte.

Esse dado significa uma unanimidade entre os(as) professores(as), quanto à docência na EaD, reconhecendo que possui especificidades didático-pedagógicas. Essa percepção dos(as) professores(as), amparada pela própria experiência cotidiana, repleta de desafios, de situações não vivenciadas no ensino presencial, vai para além das habilidades técnicas, põe em xeque o papel da educação e do(a) professor(a), até então instalados, não os excluindo, mas os redimensionando. As habilidades representam uma das possibilidades de concretização desse novo paradigma pedagógico, que vai despontando via EaD, em especial com os projetos amparados por recursos mediadores digitais.

Para Kenski (2003), a ação mediada pelas tecnologias digitais exige outra forma de fazer educação, pois alteram as formas de ensinar e aprender, uma vez que possibilitam um processo mais interativo e colaborativo. Corroboram com essa premissa vários autores, como Litwin (2001); Palloff e Pratt (2002, 2004); Peters (2001, 2003); Medeiros e Faria (2003), dentre outros.

Os(As) docentes têm um olhar crítico sobre a docência ao responder sobre as habilidades para atuar na EaD, destacando-se:

- *As razões estão na própria pergunta sob pena de insucesso e frustração.*
- *Acho que devemos desenvolver habilidades para a modalidade de EaD e não simplesmente copiarmos o modelo do ensino formal para esta modalidade.*
- *Trata-se de uma modalidade diferenciada da educação presencial, por este motivo, habilidades adequadas são necessárias.*

O posicionamento dos(as) professores(as) quanto a necessidade de habilidades específicas para atuar em EaD é perceptível; inclusive um(a) dos(as) professores(as) restringe as possibilidades de todos docentes trabalharem na área, considerando:

- *Acredito que nem todo educador pode trabalhar com o ensino a distância. Há necessidade de determinado perfil de educador para esta modalidade, com características, capacidade ou aptidões intelectuais transformadas em competências. Sem dúvidas, há necessidade do educador de EaD desenvolver habilidades específicas para essa modalidade de ensino, tais como a capacidade de síntese, capacidade de avaliação e discernimento. Boa memória, habilidade de escrita, conhecimento tecnológico, conhecimento didático-pedagógico, flexibilidade mental, entre outras para o exercício desta atividade.*

Diante dessa constatação, definem algumas dessas habilidades, como, lidar com as incertezas e o inusitado:

- *Porque os educadores precisam ter o domínio para lidar com as diferentes situações que surgirem durante o período em que a disciplina está sendo oferecida.*

A preocupação em desencadear um processo de aprendizagem é visível e, por conta disso, apresentam a instauração da relação professor/aluno como primordial e, de certa forma, como habilidade docente:

- *O educador de EaD, a meu ver, deve desenvolver a habilidade de saber relacionar-se com seus alunos, instigando-os sempre a participar dos fóruns, chats, chamando-os a enviar os trabalhos solicitados, lembrando-os de que valem nota, e a participação é importante. Isso porque, nossos acadêmicos ainda não têm a cultura dessa modalidade, e é necessário que o professor mostre que sabe que aquele aluno não está participando. Isso revelou-se muito importante quando trabalhei*

com Ensino a Distância. Resumindo, é necessário que o acadêmico sinta que o professor percebe se ele participa ou não, que dê retorno às solicitações e que ele é importante no processo. Deu resultado dessa forma, mas também da muito trabalho.

As palavras do depoimento expressam um conjunto de habilidades, voltadas para o incentivo da participação dos alunos e o acompanhamento constante por parte do professor. O trecho "lembrando-os de que valem notas" evidencia também numa estratégia de incentivar a participação, revelando-se num artifício. Por conta das contingências e das situações, o que poderia parecer uma mera atitude tradicional, no contexto no qual está inserida, passa a ter um significado de integração do aluno, porém há que se ter o cuidado de não transformar essas medidas numa regra, mas como uma alternativa passageira, emergencial.

Uma outra expressão no depoimento anterior se faz digna de destaque: "Deu resultado dessa forma, mas também dá muito trabalho". Essa sensação de trabalho exacerbado tem pertinência ao considerarem-se pesquisas referentes ao tempo. Dentre elas destaca-se a realizada por Palloff e Pratt⁴⁷ (2002), exposta no quadro a seguir:

Quadro 5 - Relação entre o Tempo para Atividades do Professor em Aula Presencial e Aula On-line

Atividade do professor	Aula presencial	Aula on-line
Preparação	2 horas por semana para: rever leituras propostas; rever material expositivo; rever e preparar atividades de aula.	2 horas por semana para: rever leituras propostas; preparar questões para discussão e material "expositivo" na forma de um parágrafo ou dois.
Tempo de aula	2 horas e meia por semana de aula previamente marcada.	2 horas diárias para: ler as mensagens dos alunos; responder às mensagens dos alunos.
Continuação	2 a 3 horas por semana para contato individual com os alunos; ler os trabalhos dos alunos.	2 a 3 horas por semana para contato individual com os alunos via e-mail e telefone; ler os trabalhos dos alunos.
Total da semana	6 e meia a 7 e meia horas por semana.	18 a 19 horas por semana.

⁴⁷ Os autores fazem uma menção sobre esse quadro demonstrativo, ressaltando que o tempo envolvido com as aulas *on-line* está relacionado a diversas variáveis, como número de alunos, nível de conforto e desconforto com a tecnologia por parte dos professores e alunos, dificuldades técnicas, o grau esperado de discussão e os tipos de atividade.

Percebe-se também, nos dois enunciados a seguir, essa percepção por parte dos(as) docentes quanto ao tempo, dedicação e habilidades específicas para lidar com os alunos e com os recursos mediadores, no caso, o ambiente informatizado:

- *Monitorar uma disciplina a distância não é fácil. Exige tempo, organização e, acima de tudo, um bom conhecimento de informática. Não basta apenas o profissional ter conhecimento da sua disciplina.*
- *O relacionamento com os alunos, bem como as formas de incentivo ao estudo têm características diferentes do ensino presencial. O gerenciamento do ambiente exige disciplina e dedicação específicas.*

Ainda sobre as habilidades para lidar com os recursos mediadores, outros corroboram com as idéias anteriores:

- *O material deve ser elaborado com o objetivo dessas habilidades, como a autonomia e a disciplina, que são habilidades fundamentais para o aluno de Ead.*
- *Dominar satisfatoriamente as ferramentas da informática.*
- *Ter domínio dos recursos de tecnologia para ensino-aprendizagem.*

A habilidade de envolver os alunos, de incentivar a autonomia, de orientá-lo a também conviver com uma forma de estudar "diferente" daquela que está habituado, está presente nos posicionamentos a seguir:

- *Deve ser capaz de trabalhar a aprendizagem autônoma e deve compreender os processos de afiliação e resistência dos alunos.*
- *A exemplo dos alunos, é fundamental que o professor desenvolva novas habilidades, como, por exemplo, a de motivador, mudança na sistemática de avaliação, auxiliar o aluno na organização do seu tempo, entre outros.*
- *Dominar leitura e escrita profundamente, excelente memória, associar nomes (e não imagens) aos alunos, ser curioso, entusiasta de/por tecnologia, ser criativo, conhecer muito as ferramentas.*
- *Informática, didática, novas formas de avaliação, comunicação a distância.*

O posicionamento que segue não exime o(a) professor(a), mas estende ao aluno responsabilidade de também desenvolver habilidades para estudar via EaD:

- Parece-me que deve haver por parte do educador consciência de que parte da grande publicidade que se faz das mídias, nossos alunos ainda precisam construir uma cultura de linguagem da informação. Acessar a Internet para colocar em dia as exigências básicas postas pelo ambiente virtual ainda é um grande desafio. Cabe ao aluno disciplinar-se para a prática da leitura efetivamente e, assim, para poder dar conta dos materiais colocados a sua disposição.

Os(As) professores, conforme se constatou, reconhecem, em sua maioria, que a docência em educação a distância possui especificidades e essas demandam habilidades e atitudes próprias.

Ao apontá-las ressaltam aspectos relativos ao tempo, à relação professor/aluno, ao domínio da informática, dentre outros, e, num primeiro olhar, pode-se afirmar: mas essas habilidades também estão presentes no ensino presencial. Sem dúvida estão, mas com ênfase e formas diferentes; ao ter que lidar com o tempo e espaços alterados, para construir uma relação desterritorializada, transversal e livre, como nos fala Levy (1999), há que se desenvolverem outras formas de prática pedagógica. E quem vive esse processo, como docente de EaD, sabe o quanto lhe exige e desafia promover a aprendizagem dos alunos, tendo-os como cúmplices e participantes do processo e não como mero espectadores.

6.2.7 Olhares sobre os Alunos

Como os(as) professores(as) "vêem" os seus alunos?

Que representações desenvolvem sobre essa relação tão peculiar decorrente do processo pedagógico na EaD?

As respostas se transformaram em múltiplas interpretações e análises. Em geral os alunos representam para os(as) professores(as) grande parte do sentido da própria prática docente, havendo uma evidente preocupação em envolvê-los com a aprendizagem.

6.2.7.1 Dificuldades dos alunos

Os alunos de EaD tiveram a maior parte de sua experiência como estudantes no ensino presencial. É de se esperar que apresentem dificuldades para desenvolver seus estudos na modalidade a distância.

Entre os(as) docentes entrevistados(as), dez (50%) afirmam que os alunos apresentam poucas dificuldades para estudar a distância; também segundo dez (50%) professores(as), os alunos apresentam muitas dificuldades. Ressalta-se que não houve opção pelo item "Sem dificuldades para estudar como alunos de EaD".

Apresentar-se-ão os depoimentos dos(as) docentes que percebem os alunos com dificuldades para estudar a distância, independente do nível apontado pelos respondentes, agrupadas por similaridades.

No entendimento de alguns(mas) docentes, as causas das mesmas estão relacionadas a uma certa resistência e a dificuldades por parte dos discentes à modalidade a distância:

- *São alunos que estão fazendo um curso presencial, com poucas disciplinas na modalidade EaD, e por isso com pouca disposição para assumir os compromissos da mesma.*
- *Falta de interesse pelo meio.*
- *Alguns alunos têm dificuldade em assimilar alguns recursos do sistema on-line.*
- *Sinto que os alunos ainda rejeitam bastante o modelo e demoram às vezes um semestre todo para superar as dificuldades.*

Interessante o depoimento de um(a) dos(as) docentes, ao desenvolver uma reflexão sobre dificuldades dos alunos que estudam via modalidade a distância:

- *É terrível ter liberdade e precisar pensar, depois de mais de uma década de escola limitadora e autoritária-paternalista. Mas há sinais de melhora - muitos alunos já aceitam o desafio em vez de se refugiar na resistência.*

Para os alunos, ter um novo "espaço" e uma nova forma de aprendizagem, sem o(a) professor(a) por perto durante todo o tempo, pode significar um "desamarrar" da

constante vigília e cobrança. Mas o que pode representar um processo com mais liberdade e flexibilidade, pode instaurar também uma idéia de "ausência pedagógica", levando a descrédito e/ou descompromisso.

A preocupação com a cultura discente em EaD é pertinente e deve ser considerada pelos idealizadores e coordenadores de projetos na modalidade.

A posição de outro(a) docente amplia essa reflexão, apresentando, no seu entendimento, uma alternativa:

- Os alunos deveriam receber uma formação específica para entender a modalidade. Existe ainda um forte preconceito em relação a EaD devido a experiências não proveitosas. Acredito que o descrédito dos alunos neste curso acontece porque a falta de formação dos professores faz com que os mesmos conduzam de forma inadequada as disciplinas.

É imprescindível ouvir os(as) professores(as), conhecer suas experiências e seus saberes construídos no cotidiano. Muitas vezes, projetos mal sucedidos podem levar a um descrédito generalizado. A EaD ainda está numa situação de fragilidade e de desconfiança.

Outras causas das dificuldades dos alunos, segundo alguns(mas) professores(as), em especial pelos(as) que já têm experiências anteriores, estão ligadas ao perfil da turma:

- Nessa questão há turmas que se sobressaem e outras em que tudo é novo, a senha é esquecida com frequência, o ambiente virtual não é visitado como deveria. Então, nesta questão, é difícil você fazer uma escolha unilateral. Dificuldades existem, dependendo da experiência, motivação e responsabilidade de cada aluno.

- Depende do perfil da turma.

- É muito difícil generalizar sobre "os alunos". Porém, em média, os alunos conseguem se desenvolver na modalidade.

O acesso dos alunos aos recursos tecnológicos, bem como a familiaridade ou não com sua utilização também estão presentes nas análises dos(as) professores(as):

- Isso tem muito a ver com o acesso e utilização do aluno a recursos de informática.

- Dificuldades apenas na utilização das ferramentas e do ambiente.

Para alguns(mas) docentes, as dificuldades em utilizar os recursos tecnológicos são transitórias e superáveis:

- *Inicialmente, alguns ainda não haviam trabalhado com computador, mas aprenderam rapidamente, no que tinham o suporte do pessoal técnico e também dos próprios colegas da sala.*
- *Inicialmente apresentam dificuldades, posteriormente harmonizam.*

Os depoimentos a seguir englobam uma série de fatores:

- *Sim, falta comprometimento, conscientização, pouca disponibilidade de tempo para buscar outros referenciais, dificuldades de ordem técnica, ou seja, não dispõem de computador, somente usam os da UNIVALI.*
- *Falta-lhes, principalmente, autonomia.*
- *Trabalho com o curso de Pedagogia. Este se caracteriza como uma clientela de baixo poder aquisitivo e que não possui na sua prática diária o contato com um computador. Trabalhar com alunos que não sabem nem o que é "mouse" é bastante difícil.*

Os(As) docentes reconhecem uma série de dificuldades dos alunos na EaD. Em síntese, destacam a rejeição pela modalidade, o baixo índice de autonomia, pouco domínio das tecnologias, entre outras. Essas menções, presentes nos depoimentos anteriores e nos posteriores, apontam com semelhanças, características dos discentes da EaD que merecem ser consideradas em projetos e iniciativas da modalidade.

6.2.7.2 Interação entre os alunos

A interação entre os alunos, no entendimento de cinco (25%) docentes, é alta, mas, para a maioria, doze (60%), é média e, para três (15%), é baixa. É perceptível, nos "olhares" dos(as) professores(as), a existência de um razoável índice de interação entre os alunos, dado importante, mas que pode ser ampliado.

Numa perspectiva sócio-interacionista, a interação é premissa básica para a aprendizagem. Dessa forma, investir em estratégias de aprendizagem compartilhada e colaborativa, que promovam a troca e a interação, é fundamental. É possível em EaD o(a) professor(a) organizar atividades grupais, fazendo com que os(as) alunos(as)

troquem idéias, materiais e produzam em conjunto, compartilhando conhecimentos e métodos.⁴⁸

6.2.8 Dificuldades Docentes na Atuação em EaD

Quanto às dificuldades que os(as) docentes encontram para atuar na modalidade a distância, treze (65%) afirmam tê-las, e sete (35%) afirmam não tê-las.

Essa questão remete os(as) professores(as) respondentes a pensarem naquilo que os(as) aflige e os(as) incomoda no encaminhamento das atividades docentes a distância, ou seja, quais os obstáculos existentes que podem prejudicar o processo de aprendizagem dos alunos.

Assim, as principais dificuldades alegadas são:

a) Aspectos Discentes

- *Motivar o aluno para participar mais das atividades propostas por que falta maturidade para trabalhar, ou melhor, estudar a distância.*
- *Sim, e as principais dificuldades são: fazer os alunos realmente participarem; descobrir que é possível tirar proveito de todo este aparato tecnológico; que o domínio da informação passa também por essa via; os chats com muitos alunos colocam problemas na interação aluno versus professor. Você se defronta com uma avalanche de questionamentos sem tempo para aprofundá-los; além disso, muitas vezes, você passa batido diante de questionamentos importantes pelo número grande de alunos no ambiente virtual. Muitos pontos devem ser repensados para que os alunos tirem proveito do ambiente virtual.*
- *Conseguir o comprometimento dos alunos de forma maciça.*
- *Acesso ao computador por parte dos alunos.*
- *Cultura da modalidade.*
- *Resistência.*

⁴⁸ No próximo capítulo, que trata das entrevistas, os docentes apresentam várias estratégias que utilizam para promover a interação entre os alunos e a aprendizagem colaborativa e cooperativa.

Nos depoimentos, aparecem elementos já constatados quanto aos alunos. Os(As) professores(as) demonstram um sentimento de fragilidade para motivar e envolver os alunos. Esse sentimento deve ser considerado de forma mais contextualizada, inclusive, relacionando com os enunciados sobre os discentes: "Cultura da modalidade" e "Resistência".

As iniciativas e projetos em EaD ainda são alvo de desconfianças e questionamentos, reflexo de uma sociedade que não a legitimou por completo, mesmo diante de um quadro mais favorável. Tal situação tem ressonância inclusive nos alunos, e lidar com essa adversidade exige estratégias específicas, além de didática e estruturais administrativas. Para efeito de ilustração⁴⁹, em um determinado curso de graduação a distância, durante uma atividade presencial, um(a) professor(a) foi interpelado(a) por um aluno:

- Por que vocês estão exigindo isso de nós, se nem no presencial é assim?

Qual o significado desse enunciado?

Um curso a distância tem que ser de qualidade inferior a um curso presencial? Por que? Deve exigir menos dos alunos?

Analisar as causas e efeitos da resistência inerentes a cada projeto é fundamental para o encaminhamento de alternativas que possam minimizá-la e ou superá-la, pois o descrédito pode levar a uma desmotivação generalizada entre os discentes, comprometendo seriamente a aprendizagem.

b) Aspectos Docentes

Reconhecer dificuldades na própria prática representa uma postura indagadora. Os(As) professores(as) apontam uma série de dificuldades que encontram na EaD para desenvolver suas atividades docentes, quais sejam:

- Dedicção que a modalidade exige.

- Planejamento das aulas.

⁴⁹ Essa situação foi vivenciada pela autora da tese em uma atividade presencial com alunos de EaD.

- *Uso constante do ambiente.*
- *Elaboração de atividades.*
- *Minhas dificuldades todas são de ordem pessoal, tenho dificuldades em adaptar-me ao modelo em EaD por conta da minha formação acadêmica que foi muito formal.*
- *Falta de conhecimento de informática básica.*
- *Nem sempre ter uma visão clara dos processos de resistência dos alunos.*

São dificuldades de diversas ordens. O(A) professor(a), ao apontar o tempo como uma das dificuldades encontradas, destaca uma questão que merece atenção na EaD, pois, mesmo possibilitando a flexibilidade de horário, não exime o docente de se mostrar "presente", e isso, muitas vezes, por diversos fatores, pode representar uma sobrecarga de trabalho e uma sensação de estar "vinte e quatro horas" por dia em função do grupo de alunos.

O fato de ter uma trajetória profissional marcadamente presencial também pode representar uma dificuldade ainda bastante comum entre os(as) professores(as), sendo que uma formação paralela, aliada a uma experiência docente reflexiva, pode proporcionar maior segurança para a atuação na EaD.

Dessa forma, como foi colocado, através de uma formação contínua e a prática em si, os(as) professores(as) podem lidar melhor com os demais aspectos apontados pelos docentes, como planejamento, organização de atividades e compreensão dos processos de resistência dos alunos.

O termo "lidar melhor" não significa resolver os problemas na totalidade, como num passe de mágica. Há séculos, procuram-se alternativas para a educação e essa é uma intrigante e eterna busca. Ter uma espécie de arsenal teórico, constantemente atualizado, e procurar compreender os problemas advindos da prática, para, então, num processo cíclico e dialético, construir e reconstruir as intervenções docentes, é um mister para uma prática docente crítico-reflexiva.

a) Aspectos Pedagógico-estruturais

Alguns(mas) professores(as) citam aspectos pedagógico-estruturais para justificar dificuldades encontradas na docência em EaD :

- Número reduzido de encontros presenciais - pelo fato de ser formação inicial.

- Falta de tutor para auxiliar na disciplina.

Esses olhares, mesmo distintos, conjugam uma preocupação comum: a melhoria do processo pedagógico. As dificuldades apresentadas, se observadas atentamente, revelam necessidades sob a ótica dos(as) docentes que podem aprimorar a prática, como possibilitar mais contatos presenciais e o apoio de um tutor.

6.2.9 Olhar Avaliativo dos(as) Professores(as) sobre a Docência na EaD

Os docentes constroem seus saberes diante de própria ação e do espaço no qual atuam; assim têm elementos para tecer análises e avaliações, obviamente seus posicionamentos dependem em muito dos saberes advindos de sua formação, experiências pessoais e profissionais prévias, resultando em uma conjunção de opiniões diversificadas. Essa variedade constatada ao longo da aplicação dos instrumentos de pesquisa está bastante explícita na questão dos aspectos positivos e no aprimoramento da EaD segundo os docentes. Inicia-se apresentando os positivos e, em seguida, aqueles a aprimorar, focando aspectos discentes, aspectos da formação e atuação docente, e os estruturais.

6.2.9.1 Aspectos positivos da modalidade a distância

a) Aspectos Discentes

Ao analisar os pontos positivos com relação aos alunos, os(as) professores(as) respondentes afirmaram:

- *Interação com os alunos.*
- *Alunos aplicados têm desempenho superior na EaD do que no regime tradicional.*
- *O aluno passa a pesquisar mais e aprende, em consequência, mais.*
- *Disponibilidade do aluno, que pode administrar melhor o seu tempo.*
- *Inserção do aluno no mundo da informática.*
- *Interesse do aluno.*
- *Preparo profissional otimizado.*

O olhar dos(as) professores(as) sobre os aspectos ditos positivos revelam também, de certa forma, suas expectativas frente aos discentes, como interação, postura ativa - através da pesquisa - flexibilidade quanto ao tempo, acesso às tecnologias de comunicação e informação, interesse do aluno e contribuição dos ambientes informatizados para a sua formação profissional.

Percebem nos discentes, mesmo com as ressalvas já mencionadas, um perceptível movimento pró-ativo, com indícios da tão almejada autonomia, participação e interação, ainda que de forma elementar.

b) Aspectos da Atuação e Formação Docente

Os(As) docentes, ao longo de suas experiências, no caso da EaD, mesmo em fase inicial, demonstram perceber elementos acrescidos à sua prática. Conforme Tardif (2002), esse saber experiencial vai sendo construído, mobilizado e modelado na

realização das funções docentes, e delas outros saberes vão sendo produzidos. Assim é perceptível nos pontos destacados como positivos na EaD, elementos desse movimento de construção:

- *Método didático.*
- *Gerenciamento do tempo.*
- *Dá elementos concretos para desafiar os alunos a assumirem a responsabilidade por sua aprendizagem.*
- *Desenvolvimento de novas habilidades que devemos adquirir como educadores nesta modalidade.*
- *Criatividade para elaborarmos nossa prática.*
- *Preparo para o aprender a aprender.*

Alguns aspectos de caráter pedagógico presentes na estrutura do projeto de EaD são reconhecidos pelos docentes, ao destacarem como aspectos positivos. As condições propiciadas interferem no processo ensino-aprendizagem. Dentre os depoimentos, destacam-se:

- *Vários instrumentos para desenvolvimento do plano de ensino.*
- *Disciplina a ser oferecida num curso que forma o pedagogo para o uso da tecnologia.*
- *Flexibilidade de horários para realização das atividades propostas.*
- *Criação de uma cultura de aprendizado autônomo.*
- *Acompanhamento da equipe da EaD em nossa prática.*
- *A coordenação do Curso apóia a proposta de implementação da EaD.*
- *A possibilidade de trocarmos experiências com outros professores em EaD.*

Há que se fazer uma menção à última expressão dos depoimentos anteriores, quando se refere à "troca de experiências". Sem dúvida, a importância da interação com outros profissionais, com seus pares professores, é relevante. Segundo Tardif (2002), é no confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores que os saberes experienciais adquirem certa objetividade, capazes de irem

se transformando em discursos de experiência capaz de informar ou de formar outros docentes, de construir respostas aos problemas.

c) Aspectos Pedagógico-Estruturais

Os depoimentos anteriores demonstram que os(as) professores(as) percebem seu entorno, complementado pela análise que fazem da estrutura disponível, como se pode perceber a seguir:

- *Oferecer gratuitamente o material impresso ao aluno.*
- *Facilidade de acesso ao ambiente.*
- *Acesso facilitado.*
- *Ferramenta on line.*
- *Aproveitamento de ferramenta.*
- *Aproximação de pessoas no espaço.*
- *Democratização de informações.*
- *Atingir maior número aluno.*
- *Facilidade de acesso ao ambiente.*
- *Interação.*
- *Chat.*
- *Fórum.*
- *Potencialização de novas tecnologias de comunicação.*
- *Disponibilidade do AVA.*
- *Equipe da EaD disponível para solucionar problemas rapidamente.*
- *Materiais e recursos disponíveis para o professor.*

No conjunto de itens apontados pelos(as) professores(as), destaca-se uma ênfase ao ambiente de aprendizagem informatizado. Os(As) professores(as) demonstram perceber o papel de um recurso mediador que pode ser um grande aliado

na docência a distância, explícito na opinião de um(a) dos(as) professores(as) respondentes:

- O fato de conhecer o ambiente virtual e descobrir que é possível estabelecer uma interação ativa com qualquer pessoa, a partir das temáticas propostas.

Quanto aos pontos a aprimorar, os(as) professores(as) da mesma forma que apresentam os positivos, também demonstram uma postura crítica. Assim, os aspectos a aprimorar, segundo os depoentes, são:

6.2.9.2 Aspectos a Aprimorar

Além de apontarem uma série de problemas encontrados na docência na Ead, os(as) professores(as) também apresentam aspectos que consideram positivos na relação pedagógica instaurada. Assim, ao serem interpelados sobre o que consideram como positivo na EaD, apresentaram muitos elementos, que foram, a exemplo de outras respostas, agrupados conforme exposto a seguir.

a) Aspectos Discentes

Em coerência com respostas a questões anteriores, os(as) professores(as) enfatizam a importância da formação docente, do acompanhamento e da socialização. Com relação aos alunos, apontam os seguintes aspectos para aprimorar:

- Auto-aprendizagem; autonomia; Interatividade e dialogicidade.*
- Comprometimento discente.*
- Motivação dos alunos.*
- Motivação.*

No enunciado transparece uma postura questionadora por parte do(a) docente, digna de destaque:

- A resistência dos alunos merece ser estudada, compreendida e abordada não apenas pelo professor.

Investigar os problemas inerentes à prática docente é fundamental, pois constatar apenas, pode, ao invés de compreendê-los e resolvê-los, incluí-los no contexto como algo dado. Um outro depoimento também aponta perspectivas, inclusive podendo contribuir para minimizar a resistência de alguns alunos e a pouca participação:

- Os alunos precisam de maior esclarecimentos sobre a modalidade em EaD.

A preocupação do(a) professor(a) reforça várias outras colocações anteriores, demonstrando uma pertinente necessidade. Paralelamente à oferta das disciplinas a distância, fornecer aos alunos uma formação ao menos básica, pode representar um diferencial que representa a melhoria da qualidade no processo ensino-aprendizagem.

b) Aspectos Docentes

Dentre as diversas propostas de aprimoramento, a docência é citada, considerando apoio pedagógico, formação continuada e socializações, como demonstram os trechos:

- É preciso apoio (por profissionais capacitados que estudam e publicam resultados de pesquisa sobre EaD) quanto à resistência dos alunos e na forma de feedback ao professor sobre seus instrumentos e estratégias de ensino e avaliação da aprendizagem.

- Socialização e treinamento para tele e videoconferência.

- Acompanhamento do trabalho do professor, no que diz respeito ao pedagógico.

- Mais treinamento para o professor melhor explorar o ambiente, tornando, assim, as aulas mais produtivas.

- Treinamento docente.

- Formação continuada para os professores.

- Cursos de formação continuada.

Nota-se nas respostas dos(as) professores(as) uma visível preocupação com a própria formação. Para Freire (1997), a formação permanente dos(as) professores(as) é um momento fundamental para a reflexão crítica sobre a prática, pois é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima.

A necessidade de apoio pedagógico é citada novamente. Essa aparente insistência revela, a exemplo de outras menções, uma inclinação dos(as) professores(as) a receber sugestões e repensar a própria prática.

c) Aspectos pedagógico-estruturais

Vários aspectos no âmbito pedagógico-estrutural, segundo os(as) professores(as), podem ser aprimorados, como:

- Material digitalizado.*
- Interação com a Internet.*
- Atualização da matéria.*
- Elaboração de materiais e ambientes de apoio à aprendizagem.*
- Encontros presenciais.*
- Interação.*
- Posse de computador ligado à rede pelos alunos.*
- A participação no chat devido à grande quantidade de alunos, coloca dificuldades para o professor, que se vê diante de inúmeras perguntas com uma fração de tempo pequena para atender a todos; há uma dinâmica de interação "incomum", e fico em dúvida se realmente se tira proveito.*
- Deve-se usar cada vez mais a videoconferência, pois o aluno se sente diante de novos desafios, em que ele mesmo verifica que precisa melhorar sua comunicação, o seu jeito de expressar, a ordenação das idéias.*
- Acompanhamentos periódicos (pedagógicos).*

- *Auto-aprendizagem; a produção de materiais impressos e virtuais.*
- *Melhoria do AVA, personalizando as ferramentas para as necessidades da disciplina.*
- *Disponibilizar um espaço no ambiente para que o aluno possa traçar o seu perfil (com nome, endereço, telefone, foto, local de trabalho, etc.) isto para o professor é fundamental, pois muitas vezes somente vamos conhecer o aluno no final do semestre. Além disso, torna o ambiente um pouquinho mais informal.*

Essas sugestões apresentadas pelos(as) professores(as) representam uma análise do espaço no qual atuam, demonstram que não estão alheios ao seu entorno, sabem que sua responsabilidade e atuação pedagógica também dependem de elementos externos e apontam os que consideram relevantes.

Os dados apresentados e analisados, a partir dos questionários aplicados, demonstram uma riqueza de elementos embutidos na prática docente dos(as) professores(as). Torná-los visível pode demonstrar uma série de possibilidades para o aprimoramento dos projetos e das iniciativas educacionais.

Na continuidade deste capítulo, tecem-se considerações prévias e gerais, focando aspectos significativos das análises realizadas.

6.3 Algumas Considerações Gerais

A análise desenvolvida ao longo dos enunciados dos(as) docentes respondentes aos questionários demonstra que ainda há muito a discutir, estudar e pesquisar sobre a docência e a EaD.

Os(As) professores(as) expressam uma análise crítica e reflexiva sobre a ação docente, apontando perspectivas de minimização dos problemas enfrentados. Considerar esses elementos nos programas de formação continuada, nos processos de reestruturação dos projetos de EaD é fundamental, uma vez que, em última instância, o agente principal e concretizador da ação pedagógica é o docente.

As posições dos(as) professores(as), em geral, têm base intuitiva e experiencial, mas estão inseridas num processo mais amplo. Essas análises partem do princípio que

estamos numa grande teia, não somos alheios a um movimento maior, nem estamos isolados. Reconhecer os problemas numa perspectiva sistêmica (CAPRA, 1996) é fundamental, pois estão interligados e são interdependentes.

Obviamente, não há como se satisfazer com posturas meramente intuitivas, mesmo que em consonância com as discussões e preocupações atuais - o que não as denigre - mas as movimenta em busca de um sentido e de uma sustentação mais sólida. Proporcionar uma formação que alie as experiências cotidianas a um processo de fundamentação e aprofundamento teórico é um indicativo do presente estudo.

É pertinente considerar os efeitos da polissemia de formação acadêmica dos docentes. Essa constatação exige da equipe de coordenação ações que considerem princípios comuns em cursos e orientações, mas, particularmente, as especificidades de cada área, de cada docente.

São realmente múltiplos os olhares docentes sobre a própria atuação e o entorno no qual estão inseridos. São olhares em movimento e atentos ao que prezam a ao que perseguem: a aprendizagem e o envolvimento do aluno. Os entraves surgem, e, mesmo reconhecendo-os, constroem alternativas e possibilidades. É sobre esse processo digno de registro e acompanhamento, considerado por Tardif (2001) como um conhecimento produzido, tão importante quanto os dos reconhecidos teóricos.

A análise realizada demonstra que os(as) professores(as), mesmo com uma experiência inicial em EaD, possuem significativa trajetória no ensino presencial, sendo que a formação inicial (graduação) é muito variada. Reconhecem como importante a formação pedagógica e o desenvolvimento de habilidades específicas para atuar em na modalidade.

Destaca-se também a acentuada preocupação dos(as) professores(as) com a aprendizagem, cujos discentes são o foco principal de grande parte de seus enunciados, apontando para a importância de se trabalhar com a resistência dos alunos e de desenvolver a autonomia.

Demonstram, em sua maioria satisfação em atuar na EaD e destacam aspectos que podem ser aprimorados na área, como recursos, cursos de formação para professores e alunos, dentre muitos outros.

Dando continuidade as análises, no próximo capítulo serão abordados os enunciados advindos das entrevistas sobre o movimento construído pelos(as) docentes no processo pedagógico.

7. DOS ENUNCIADOS AO MOVIMENTO DIDÁTICO NA EAD - PRÁTICAS CONSTRUÍDAS



Salvador Dalí

Da análise à síntese, sem esquecer que o todo e a parte são aspectos complementares de uma mesma realidade, e que o sopro do vento ou o perfume da flor não cabem em nenhuma ciência. (FIALHO , 1998, p. 5)

As práticas docentes desenvolvidas na educação a distância possuem um extenso leque, com muitos elementos para análise. Esse capítulo deter-se-á nos enunciados proferidos pelos docentes, através de entrevistas semi-estruturadas, considerando aspectos específicos do movimento didático realizado no processo ensino-aprendizagem.

Como já foi explicitado anteriormente, o movimento didático corresponde ao processo pelo qual o(a) professor(a) constrói, mobiliza e aplica conhecimentos, princípios e métodos. Para reconhecer como realizam a docência na EaD, algumas categorias foram selecionadas das falas dos depoentes e feitas as análises e inferências dos conteúdos expressos.

As categorias referentes ao Movimento Didático em EaD - intitulado MDEaD - desenvolvidas teoricamente no Capítulo 3 dessa pesquisa, servirão de referência para as análises, e são:

- a)** atitudes docentes mediadoras;
- b)** promoção da interação e da interatividade;
- c)** incentivo à autonomia;
- d)** promoção da aprendizagem significativa;
- e)** aprendizagem cooperativa e colaborativa;
- f)** avaliação processual e mediadora.

Antes de iniciar o processo de análise do MDEaD, apresenta-se a forma de ingresso dos docentes na EaD. Essa questão foi inserida, ao perceber-se que os mesmos demonstravam uma inclinação para falar como iniciaram a atuar na área, enriquecendo e contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa.

7.1 Inserção dos Docentes na Educação a Distância

O ingresso em uma área profissional pode se dar por acaso, por conveniência ou mesmo por opção, mas, a partir de um determinado tempo de inserção e experiência, vai se constituindo uma solidez profissional.

Como se trata de Ensino Superior, uma das características dos docentes da área é terem se inserido por diversas causas, não diferindo do contexto do ensino presencial. Cada depoimento apresenta elementos que se sobressaem, como, por exemplo, a oportunidade, expressa a seguir:

Na verdade, não foi o interesse que me levou a entrar na EaD, foi uma oportunidade (E3)⁵⁰.

A docência para profissionais de algumas áreas também aparece como um desafio, em se tratando de EaD, ainda maior. Alçar novos horizontes, viver outras possibilidades educativas, é o que representam os enunciados do(a) seguinte professor(a):

Então acabou aparecendo para mim como uma oportunidade e um super desafio. Pra mim seria uma modalidade diferenciada na educação. Como eu gosto muito de novidade, sou meio novitatero(a), caiu como uma luva. (E4)

Essa postura de "encantamento" pelo novo é revestida de um impulso de compreender, de lidar com a nova situação e de se comprometer com o processo, o que leva o(a) professor(a) a se mobilizar em busca de alternativas e possibilidades.

A inserção na EaD foi meramente casual, aliás, ocasional. [...], mas depois fiquei envolvido nisso. (E6)

Deparar-se com uma nova situação na qual há a responsabilidade de promover a aprendizagem de outras pessoas é uma tarefa nada fácil, a começar pelo compromisso e papel social inerente à figura do professor. Arriscar-se em um terreno não conhecido é arriscar a própria condição docente e todos os aspectos que a envolvem. Diante disso

⁵⁰ Ao final de cada depoimento há entre parênteses um "E" que significa entrevistado(a) e um número correspondente ao(a) professor(a) participante das entrevistas.

é compreensível a insegurança inicial, aos poucos transformada. Dos passos trôpegos vai surgindo um caminhar com apoio, inicialmente, até sentir-se seguro e confiante para seguir seu próprio caminho.

É interessante observar que, mesmo tendo esse caráter de inserção um tanto quanto inusitado, os(as) professores(as) entrevistados(as) demonstram uma postura compromissada com a área, presente nas falas posteriores e também nas análises dos questionários, no Capítulo 6.

Uma experiência prévia como aluno(a) também pode representar uma referência para se inserir na EaD como docente:

Comecei a me interessar pela área quando fui aluno(a)⁵¹ de um curso a distância. Fiquei apaixonado(a) pela metodologia, me identifiquei muito com ela e, ao final do curso, eu me interessei em estudar a EaD. Então eu comecei a estudar, comecei a participar de congressos, fui para um congresso no Rio, bem grande, estavam todas as instituições do mundo, e estava apaixonado(a) pela área mesmo. Foi em 1996, que eu comecei a me interessar pela área de EaD. Como eu tinha amigas que trabalhavam com essa área das tecnologias, na época eu tinha vindo trabalhar no [...] ⁵², o(a) [...] tinha saído para fazer o Pós-doutorado nessa área, então tudo estava fechando. Quando ele(a) voltou, me chamou para fazer uma disciplina, aí eu comecei a trabalhar com as tecnologias, e sempre apaixonado(a) pela EaD. Fiz meu mestrado nessa área, mas a paixão é bem antiga. (E2)

Identifica-se no depoimento que, além da inserção na EaD, o(a) professor(a) demonstra interesse em estudar a área, buscando aliar ensino e pesquisa. Essa postura da docente de ter sua prática também como foco de investigação vem sendo apontada como uma das possibilidades de formação inicial e continuada (ANDRÉ, 1997; PIMENTA, 2002; VEIGA, 2004, entre outros).

No próximo depoimento, essa identificação pessoal e o desejo de estudar a modalidade de educação a distância também se fazem presente:

Em 1998, eu fiz um curso pelo [...] em EAD, ainda estava na escola pública, na escola estadual, e aí eu comecei a me inteirar e a estudar por aí, depois na entrada no mestrado pela [...], percebi que a EaD é um dos caminhos, é um viés para a inclusão e a permanência do nosso aluno, e uma educação de qualidade. (E7)

⁵¹ Foram acrescentados o (a) ou (o) em todas as palavras que podem identificar o sexo do(a) entrevistado(a) neste e nos demais depoimentos.

⁵² Os pontilhados presentes nos depoimentos significam nomes ou locais omitidos para evitar identificações.

Santomé (2001), ao recorrer à gênese social do professorado, afirma que os componentes deste grupo não se dedicam ao ensino por razões biológicas, por vocação ou mesmo por chamada da divindade, mas em decorrência de diversas condições socioculturais e de experiências com as quais essas pessoas viveram, comprovando-se isso no presente estudo, ao constatarem-se as diversas causas e formas de ingresso dos professores participantes da pesquisa na EaD.

7.2 As Práticas Docentes Construídas

Os docentes, ao longo de suas atividades, aplicam e constroem saberes, não se trata de uma atividade mecânica, mas repleta de reflexões e indagações contínuas com as quais dialogam como que para encontrar respostas para as situações concretas do cotidiano pedagógico.

São buscas contínuas, intermináveis, uma resposta leva a outra pergunta e cada professor(a) munido(a) de um arsenal, define e aplica as estratégias consideradas mais adequadas.

Observando o movimento didático dos docentes, compartilhados através das entrevistas, podem-se fazer considerações e análises dos conteúdos enunciados e destacar as ações e reflexões que vão se transformando em saberes docentes.

7.2.1 Mediação Pedagógica

Em geral os(as) professores(as) que atuam na EaD, planejam suas disciplinas, organizam as situações de aprendizagem e as atividades para os alunos, disponibilizam materiais nos ambientes de aprendizagem informatizados, ou utilizam outros recursos, orientam e acompanham todo o processo de ensino-aprendizagem.

A prática docente, quando está fundada no princípio da mediação, passa a ter um movimento de coordenação e, ao mesmo tempo, de descentralização. Para Veiga (2004), nessa perspectiva cabe ao professor produzir e orientar atividades didáticas,

necessárias para que os alunos desenvolvam seu processo de aprender, auxiliando-os a aprender, a sistematizar os processos de produção e assimilação de conhecimentos, coordenando, problematizando e instaurando o diálogo.

Como os(as) professores(as) desenvolvem essa atitude mediadora na EaD? Como lidam com os alunos, não podendo intervir presencialmente? O depoimento do(a) professor(a) apresentado a seguir dá uma idéia de como se organiza para desempenhar seu papel de docente:

O que difere mesmo é o olho no olho com o aluno. Essa é a maior diferença. Essa falta do olho no olho pode ser minimizada com a interação. Estar presente no ambiente de alguma maneira. O olho no olho [...]. A substituição passa por aí. Estar presente no ambiente é como estar presente na sala de aula. Se tu dás uma disciplina, em que tu apareces de quinze em quinze dias, está fadada ao insucesso. (E4)

Para Kenski (2003), essa "presença" é fundamental, é preciso que os alunos percebam o(a) professor(a) no ambiente virtual, que sua "aura" envolva e se integre às atividades propostas, estimulando a participação de todos, criando um ambiente de envolvimento e acolhimento. Em outro depoimento, o(a) professor(a) anterior completa:

O aluno precisa saber que tu estás ali, tu precisas ser bem cuidadoso(a) ao responder os e-mails, tem que se organizar... E eu me organizei de que forma? Tenho um dia para responder os *e-mails* e deixo claro isso para eles, durante a semana. Claro que, diante de uma emergência, eu também respondo antes, mas como uma forma de eu me organizar e eles também, a gente combina um dia de resposta de e-mails. Fora isso, estar sempre participando do grupo de discussão, colocando temas, lembrando filmes, fazendo associações. (E4)

No processo de ensino, na modalidade EaD, estipular algumas normas de interação e comunicação numa prática docente mediadora é fundamental. O depoimento do(a) professor(a) apresenta alguns indicativos construídos, quando expõe: "eu me organizei de que forma?", em que transparece seu movimento didático para resolver uma situação que se desdobra em muitas outras: ser docente em EaD.

Por outro lado, há uma expectativa com relação ao aluno; o(a) professor(a) também aguarda seus retornos e participações para poder intervir, como pode se observar no relato:

Essa mediação é feita a partir do que o aluno responde, né? Por que a gente não tem nem uma bola de cristal. Aquele aluno que não se manifesta no *chat* ou no fórum fica difícil de você estar mediando algum tipo de conhecimento, ele não se manifesta, é como o aluno no presencial, por exemplo, que nunca fala, só escuta, escuta, escuta, e aí você pergunta: entendeu? É... Entendi. Nunca se sabe de fato se o aluno aprendeu ou não, né? Por que, por um lado, você também tem que respeitar, você não pode expor o aluno a situações constrangedoras. (E8)

Esse depoimento também revela a preocupação com o acompanhamento da turma pelo(a) professor(a), permeado por uma indagação comum a muitos outros professores: sabe-se realmente se o aluno aprendeu? Essa sensação é acentuada quando o aluno não se manifesta, permanece numa postura passiva. Ao analisar esse depoimento, pode-se pensar nas avaliações e nas atividades, como forma de saber se o aluno aprendeu ou não, mas, ao que parece, o(a) professor(a) se refere a uma aprendizagem significativa, mais abrangente, nem sempre possível de tornar visível nos instrumentos disponíveis, questão inclusive que independe da modalidade, se presencial ou a distância.

A mediação tem como uma de suas bases a comunicação, porém o que vai caracterizá-la é o caráter das interações construídas. Nesse sentido, outros fatores se revelam, como, por exemplo, a afetividade.

Acho que quando tu consegues te comunicar rapidamente, pra mim. As ferramentas que a gente tem disponível hoje, que é o grande avanço na EaD, é poder estar conectado a toda hora, mas também penso que não é por que você está a distância, que vai estar prescindindo a afetividade. A afetividade para mim é muito importante, você criar vínculos, você chegar de manhã e dizer: oi gente, tudo bem? Está chovendo... Ou está não sei o quê. Você não deixa de ser gente na EaD. (E2)

O vínculo do qual o(a) professor(a) fala, pode ser um elemento impulsionador da aprendizagem na EaD. O(A) aluno(a), ao se perceber como um agente importante no processo, em geral demonstra mais motivação para participar e desenvolver as atividades. Segundo Palloff e Pratt (2002), é recomendável em cursos *on-line* abrir espaço para questões pessoais, pois, ao contrário, pode levar a um sentimento de solidão e isolamento, o que não é favorável à aprendizagem.

Segundo Veiga (2004), a relação pedagógica, por ser um encontro de pessoas, com desejos e aspirações, é um conjunto de interações afetivas que estão sempre presentes. E estão presentes também no modo virtual.

Seguindo a reflexão do(a) entrevistado(a), podem-se observar outras considerações sobre a mediação docente:

Eles não se sentem desafiados na atividade tradicional; na educação a distância eles esperam que a gente utilize atividades diferenciadas. Uma outra atividade que eu tenho utilizado há muito tempo, no fórum, eles fazem perguntas e respondem as perguntas dos colegas, e eu entro mediando, eles adoram, elogiam um monte. Os alunos saem daquele papel de responder, para perguntar, e eles dizem: - Nossa, como é difícil perguntar. Coloca-se os aluno a perguntar, não só responder. Esse tipo de atividade realmente desafia os alunos... É difícil pensar em atividades que desafiam os alunos constantemente, mas não tem outro jeito, se tu queres envolvê-los, tem que desafiar. (E2)

Há na fala do(a) professor(a) uma construção nitidamente experiencial, inclusive como resultado de análise da própria prática: "Eles não se sentem desafiados na atividade tradicional; na educação a distância eles esperam que a gente utilize atividades diferenciadas".

A partir dessa constatação, o(a) docente elaborou possibilidades, desenvolvendo um papel de mediador(a) intenso e permeando as interações dos e com os alunos. E, detendo-se ainda mais nesses enunciados tão ricos, percebe-se o sentimento de satisfação por ter os alunos envolvidos e, ao mesmo, a "tensão" em ter que organizar atividades desafiadoras.

É fundamental observar que o movimento didático em pauta demonstra que o(a) professor(a) possui alguma fundamentação pedagógica, não age apenas intuitivamente: os termos "mediando", "tradicional", "desafia o aluno constantemente", utilizados em seus discursos, denunciam formação na área educacional. Assim é possível deduzir a importância dos pressupostos teóricos e metodológicos, quando associados à prática.

A análise da situação descrita dá uma breve noção da complexidade e dinamicidade da docência, considerando o movimento mediador que o(a) professor(a) constrói continuamente: análise constante do grupo, organização e reorganização de

atividades, acompanhamento contínuo e intervenções paralelas. Agregado a isso busca desenvolver uma relação pautada no diálogo, respeito e construção coletiva.

Um outro depoimento demonstra a postura ativa e observadora exigida de um(a) professor(a) numa postura mediadora:

Eu procuro fazer com que pensem sobre os conteúdos e temas em discussão. Faço várias perguntas via *chat* e e-mail. A partir das respostas, faço outras questões, mas sempre encaminhando em função do que está em pauta. (E10)

O(A) depoente enfatiza o que considera ser mediação: estar atento(a) às ações dos alunos e, ao mesmo tempo, colocá-los em movimento, mobilizá-los em função dos temas a serem estudados.

Todos os depoimentos analisados sobre como os docentes agem para ter uma postura mediadora expressam formas diferentes de percebê-la, porém não são díspares, se complementam, tal como se observa nos aspectos destacados: comunicação intensa e contínua, presença do docente no processo, relação baseada na afetividade, incentivo à reflexão através de questionamentos e desafios, entre outros.

7.2.2 Promoção da Interação e da Interatividade⁵³

Dentre as propostas didáticas desenvolvidas para superação do paradigma tradicional de educação, sem dúvida está aquela que se traduz numa postura na qual o professor não é mais o todo poderoso detentor do saber, associada a uma perspectiva de aprendizagem pautada na interação entre os alunos. Na educação a distância, se não houver por parte do professor - sem desconsiderar as condições e os recursos disponíveis - uma eminente preocupação com relação à interação, pode incorrer numa aprendizagem individualista, um dos fatores de desmotivação.

⁵³ A relação (distinções e aproximações) entre interação e interatividade foi tratada no capítulo 4.

O(a) professor(a) depoente a seguir demonstra compreensão sobre a importância dos ambientes informatizados, na promoção de maior interação entre os alunos, mas destaca que eles por si não a garantem:

Eu vejo que, na EaD, um ambiente de apoio à aprendizagem, um ambiente informatizado, é fundamental, inclusive até para promover essa interação. Não que com o ambiente vá se dar essa interação, mas ele vai colaborar nesse processo. Então eu procuro sempre pedir que os alunos disponibilizem os trabalhos feitos nos grupos, no ambiente, para que todos possam ter acesso. Para toda a produção individual também é solicitado que seja publicada no ambiente, para que os alunos possam ter contato com o que foi produzido, com o que foi discutido. Eu penso que o fato de você estar expondo os trabalhos coletivamente, não que você esteja assegurando a mediação ou a interação, mas você está criando uma atmosfera para que essa mediação, para que essa interação possa de fato acontecer. (E8)

A inserção das TCDs, como já foi tratado ao longo da pesquisa, sem dúvida alteraram as relações pedagógicas na EaD, propiciando a aplicação de uma série de princípios pedagógicos mais interacionistas. Porém, a compreensão por parte do(a) professor(a) de seu papel é que vai caracterizar a interação construída. Kenski (2003) compara a posição do professor, nos ambientes virtuais, à de um maestro: ele mobiliza e orienta a orquestra, sempre está presente, mas a melodia e a voz são feitas pelos músicos.

O depoimento do(a) professor(a), a seguir exposto, revela uma significativa preocupação em instigar a interação entre os alunos:

Agora eu estou trabalhando uma atividade que eu coloquei: ele tem quem ir lá pesquisar o texto sobre o tema, colocar lá no material do aluno, ele tem que ir à nossa lista e motivar os colegas dele para ler o texto dele. Eu vou lá, dou uma olhada, faço uma pergunta chave, algo que dê discussão, e trago em cima do texto que ele escolheu. O aluno traz o material e eu entro, e eu começo...Tem que criar estratégias, (E4)

Percebem-se, então, paralelamente à interação promovida, diversos aspectos didático-pedagógicos integrados, como a autonomia - ao pesquisar, buscar um texto; a cooperação - ao disponibilizar aos colegas o texto e motivá-los à leitura; a atitude mediadora do professor - ao coordenar esse processo e fazer intervenções paralelas e contínuas.

Em um pequeno conjunto de enunciados, tem-se idéia da dimensão do movimento didático, organizado, orientado e acompanhado pelo docente, e sua frase: "Tem que criar estratégias" revela a compreensão da imensidão e complexidade do processo pedagógico.

A compreensão da importância da aprendizagem via interação está presente no depoimento a seguir:

Acho fundamental. A aprendizagem não pode se dar de forma isolada, individualista. Tem uma parcela individual na qual o sujeito assimila e faz suas relações, mas o processo é social, coletivo. Então busco essa interação através de atividades grupais, via projetos coletivos, instigando a troca e a parceria na construção e aplicação do conhecimento. (E10)

Percebe-se nas suas estratégias um sentido didático-pedagógico, as atividades grupais são utilizadas, considerando sua importância no processo de aprendizagem, não prescindindo das atividades individuais.

No próximo enunciado, o(a) docente descreve de forma breve como instiga a interação entre os alunos:

Por exemplo, num *chat*, eu procuro não responder diretamente as perguntas, mas jogar para todo o grupo. Também organizo várias atividades para que trabalhem em grupo. (E9)

O(A) docente reconhece a importância de não polarizar em sua figura todo o processo, mesmo sendo o responsável pela coordenação, ao transferir aos outros alunos as perguntas, não para se esquivar, mas para provocar uma reflexão conjunta, em rede.

A percepção do(a) professor(a) - no depoimento a seguir - sobre o papel dos recursos mediadores interação é fundamental para EaD, pois a forma como o faz vai influenciar diretamente no processo:

Eu vejo que, na EaD, um ambiente de apoio à aprendizagem, um ambiente informatizado, ele é fundamental, inclusive até para promover essa interação, não que com o ambiente vá se dar essa interação, mas ele vai colaborar nesse processo, então eu procuro sempre pedir que os alunos disponibilizem os trabalhos feitos nos grupos, no ambiente, para que todos possam ter acesso, toda a produção individual também é solicitado que seja publicada no ambiente, para que os alunos possam ter contato com o que foi produzido, com o que foi discutido. Eu penso

que o fato de você estar expondo os trabalhos coletivamente, não que você esteja assegurando a mediação ou a interação, mas você está criando uma atmosfera para que essa mediação, para que essa interação possa de fato acontecer.(E8)

Para conseguir a participação dos alunos, o(a) professor(a) também se mobiliza, "busca" os alunos, lembra que precisam acessar os materiais:

Utilizava muito o e-mail; basicamente, dia sim, dia não, no máximo a cada três dias, eu mandava recadinho por e-mail pra eles acessarem, dizendo que tinha coisas novas, sempre com isso tentando mostrar aquilo que realmente era interessante, com algum material acessório. (E5)

Em geral, nenhum professor deseja chegar em sala de aula e encontrá-la vazia ou com poucos alunos, e é pertinente a preocupação, considerando que processo ensino-aprendizagem representa uma inter-relação entre professor-aluno-conhecimento.

Na educação a distância, o espaço ou meio para se certificar a "presença" e participação dos alunos depende das mídias utilizadas e dos recursos disponíveis para a o acompanhamento. Entrar em contato freqüente também é uma forma de manter a coesão e interação grupal, imprescindível para se constituir um movimento de aprendizagem.

No próximo depoimento, o(a) professor(a) destaca habilidades específicas de escrita, como peça chave na instalação da interação:

O professor que produz material precisa ser trabalhado. Para trabalhar, ele precisa ser formado para produzir esse material escrito. Para mim, é basilar, mas professor precisa ter consciência de aprender a escrever, são as características básicas da interatividade, da onipresença, da dialogicidade. (E5)

Suas idéias têm pertinência; a docência na EaD tem a escrita como código primário de comunicação, utilizada tanto em recursos e textos impressos, como em ambientes informatizados.

Não tendo, na maioria das situações, a voz e a sua imagem como recursos comunicativos, o(a) professor(a) destaca a necessidade de adequar os escritos como elementos que podem contribuir para otimizar ou diminuir a interação ea interatividade.

Se o(a) docente na EaD insere poucas mensagens, ou as faz de maneira muito formal e impessoal, pode resultar para o aluno uma imagem de frieza e real "distância".

Há professores que, para promover a interação e a interatividade, enfatizam as atividades grupais, como uma forma de se comunicarem para resolverem situações específicas, bem como para promover o compartilhamento das produções, tal como o mostra a fala seguinte. A esse respeito, o(a) depoente ilustra, através de suas falas, quando interpelado(a) sobre como promove a interação:

A partir dos trabalhos em grupo. Com nossos encontros presenciais, eu não faço prova, eu faço apresentação dos trabalhos, em forma de seminários. Eles têm autonomia pra decidir se eles se encontram presencialmente ou virtualmente, o importante é a construção. A maioria dos trabalhos de pesquisa e de produção de materiais.[...] eles produzem recursos, para trabalhar com a criança. E isso é socializado via e-mail pelo ambiente virtual de aprendizagem, todas as ferramentas que nós possuímos lá, e depois presencialmente é socializado para todos os alunos da turma. (E7)

Com relação às características dos alunos com os quais trabalha, o(a) docente, ao "ler" seu contexto de atuação, percebe peculiaridades de cada grupo com o que tem que lidar.

Depende da turma, tem turma que é ótimo, eles viajam muito sem a tua presença, eles vão, alunos que são ótimos, que já entram. Esse semestre eles não interagem entre eles, eles respondem... Quando tinha mais alunos, eles faziam atividades em grupo, a pesquisa de texto era em grupo, era um monte de atividades em grupo. Agora como eu tenho poucos alunos, empobrece demais [...] (E2)

A ressalva do(a) professor(a) é muito pertinente. A interação e a interatividade também dependem da composição da turma, do tipo de relação que estabelecem entre si, inclusive quanto ao número de alunos, significando assim que o movimento didático também depende dessa variável.

Em geral, nos depoimentos analisados, é flagrante a busca de estratégias que viabilizem a interação e a interatividade, destacando-se: incentivo à troca entre os alunos, organização de atividades em grupo, intervenções nos trabalhos e nas idéias

dos colegas (alunos x alunos), constantes contatos, criação de espaços para socialização⁵⁴.

7.2.3 Incentivo à Autonomia

Ter alunos com iniciativa, que desenvolvam as atividades propostas, participem das aulas e busquem materiais e conteúdos além do disponibilizado, provavelmente é o desejo de muitos professores. Na educação a distância, essas características próprias de alunos autônomos são condições importantes para uma efetiva aprendizagem. No entanto, os(as) professores(as) vivenciam muitas adversidades quanto ao nível de autonomia dos alunos, por eles considerado ainda muito baixo, expressas no depoimento:

Eles ainda descredita da EaD. Não levam a sério. Para envolver o aluno, é cobrando, tem que ser tudo muito voltado para as atividades. Os alunos só se envolvem pelas atividades propostas, atividades vinculadas à avaliação. Conseguem um bom fórum vinculando, de alguma forma, a uma atividade de avaliação. Com toda experiência, já sabia previamente de tudo isso, já sabia que tinha que envolver, que eu tinha que ajudar na construção dessa autonomia, ensinar a estudar a distância. Eu faço tudo isso paralelamente à disciplina; enquanto eles estudam os conteúdos das disciplinas, eu mando dicas de estudo, eu digo para eles que têm que ser alunos autônomos. Como eu consigo ser um aluno autônomo? Eu faço tudo isso em paralelo, e mesmo assim ainda não é suficiente.(E2)

Mesmo constatando esse baixo nível de envolvimento dos alunos, o(a) professor(a) demonstra uma postura frente à autonomia como uma das responsabilidades do(a) docente, ultrapassando aquela idéia do conteúdo asséptico, voltado apenas para conceitos e fatos, reconhecendo que o desenvolvimento de algumas atitudes, no caso da autonomia, também faz parte da aprendizagem.

No mesmo depoimento constata-se o "incômodo" do(a) professor(a) ao utilizar artifícios, como vincular as atividades à avaliação, para conseguir maior envolvimento dos alunos. Essa estratégia é comum e compreensível quando utilizada de forma

⁵⁴ É importante frisar que não se trata de espaço no ambiente de aprendizagem informatizado, mas sim de espaço didático, no qual o professor organiza situações em que os alunos possam compartilhar as construções, trocar idéias e produções.

provisória ou como uma etapa - mesmo que nem sempre esteja ao agrado do(a) professor(a), comprovando que a ação docente não depende exclusivamente de vontade e ideário pedagógico⁵⁵, mas também do espaço em que está inserida, do grupo de alunos(as), dentre vários outros aspectos.

Ao se reportar a experiências anteriores, o(a) professor(a) faz uma releitura de suas ações, as transpõe para uma outra situação: "Com toda experiência, já sabia previamente de tudo isso, já sabia que tinha que envolver", e apresenta o encaminhamento, mas é pertinente destacar que a sensação do inacabamento, do inatingível é premente: "eu faço tudo isso em paralelo, e mesmo assim ainda não é suficiente".

O(A) mesmo(a) professor(a) que concluiu a fala anterior um tanto quanto inconformado(a), descreve outras estratégias que utiliza para desencadear a tão esperada autonomia:

De vez em quando eu faço um discurso, passo uma mensagem bem grande na lista, para eles estarem se questionando, aquelas cutucadas mesmo: que tipo de alunos são vocês? É esse tipo de educação que vocês acreditam, passivamente, aí sentados na cadeira? Bonito escrever que deve ser assim, ser assado... Faço isso questionando o comportamento deles como alunos, e às vezes até mesmo me questionando, me auto-avaliando no ambiente, será que eu sou uma professora... Vamos pensar sobre isso, isso é educação de adultos, vamos pensar juntos. (E2)

Instaurar uma docência pautada na dialogicidade, no constante questionamento, incluindo a própria prática nesse processo, caracteriza o depoimento em pauta, carregado de uma concepção pedagógica de caráter interacionista e crítico, manifestada nas ações descritas. São ações desencadeadas em função de uma leitura do grupo, das necessidades identificadas pelo(a) docente. Essa perspicácia em "ler" o movimento do grupo é uma habilidade experiencial, mas quando sustentada por alguma base didático-pedagógica revela maior consistência e segurança nos encaminhamentos.

⁵⁵ Frisa-se que essa análise não implica em afirmar que os professores devem abandonar seus ideários e fundamentos pedagógicos, ao contrário, a partir dos mesmos buscar compreender a situação e suas variáveis e, de forma dialética e crítica construir alternativas didáticas, mesmo que a princípio possam parecer contraditórias.

Outro(a) professor(a) comenta e descreve a postura de dependência dos alunos, mas também não se esquivia diante do problema, analisa-o e constrói alternativas:

A princípio eles querem tudo pronto. Meu Deus, professor(a), o material. Então eu disponibilizo o material.[...] Eu tenho uma pasta, com textos complementares, tem mais a bibliografia que está no plano de ensino que eles podem estar acessando e tem sites. Eu estou sempre estimulando que eles se preparem, busquem seus recursos, mas, "vira e mexe", eles voltam: professora, onde tem isso, onde está aquilo? Mas é uma coisa que a gente precisa entender esse aluno. Entender que é um movimento, que não é de uma hora para outra que os alunos vão assimilar essa mudança. Para nós, professores, também não foi, para mim, professora, não foi, pros alunos também não é. (E4)

Lidar com a cultura do ensino presencial, arraigada no ideário dos alunos como referência, é um desafio para os(as) professores(as) que atuam na EaD. Quando se trata da postura autônoma do aluno, da auto-gestão de sua aprendizagem, vem à tona a dependência e heteronomia com as quais foram acostumados. Compreender o desenvolvimento da autonomia como um processo a ser desenvolvido também é uma importante atitude docente e, aliada a um conjunto de estratégias, pode contribuir em muito para desencadeá-la.

O(A) professor(a) depoente a seguir também remete às dificuldades em instigar a autonomia dos alunos:

Confesso que para mim é muito problemático conseguir a autonomia do aluno, tanto no ensino presencial, como na EaD. Na EaD, parece que se tem mais expectativa que o aluno tenha uma certa consciência que ele tem que participar, colaborar, mas nem sempre é isso que acontece. (E10)

O(A) próximo(a) depoente corrobora com as falas dos(as) professores(as) anteriores, ao tratar da resistência na EaD e das dificuldades dos alunos em estudos na modalidade:

Essa é a grande questão. Por que às vezes o professor e alunos resistem em assumir novos papéis. Por isso é que às vezes não dá certo. O aluno, ele acha que ele tem que ter aula. Ele não acredita que o fato de ele ir sozinho, de ele ter uma certa dinâmica de estudo sozinho, ele acha isso uma matação, ele vai chegar à conclusão de que, por ele estar na faculdade e está pagando, o professor vai dar na aula o que vai cair na prova. No presencial, ele vai e tem aquele tempo de estudo, que ele vai se dedicar e pelo menos vai prestar atenção. A grande maioria

faz isso, tem aquele tempo de aula, que ele vai lá e assimila o conteúdo, vai ler uma ou outra coisa do exercício que tem que fazer e se limita a isso. A partir do momento em que a gente coloca ele na educação a distância, ele teria que usar esse tempo que está na aula para ler, pra estudar, e aí que ele não tem disciplina pra utilizar a ferramenta para mais ou menos guiar o que tem que fazer e ver o que os outros fizeram. Mas ele tem que efetivamente ler e pesquisar e ele não tem disciplina ainda para saber que, mesmo não tendo aula, ele tem que usar de tempo para estudo. (E3)

Além da cultura do ensino presencial permear a EaD, ainda perdura uma série de estereótipos da concepção tradicional: o professor é aquele que expõe e cobra o conteúdo, dirige as atividades e avalia através de provas e testes.

Quanto à resistência em assumir novos papéis na EaD, que o(a) professor(a) comenta, necessita de análise. Os papéis dos alunos e professores, tanto na EaD como no presencial, possuem aspectos comuns e peculiares, conferindo a cada modalidade uma dinâmica que não prescinde de estratégias de uma ou de outra, desde que inseridas no movimento de forma coerente e articulada ao seu contexto.

Assim é possível ministrar e ter aula a distância; o que é necessário é a revisão do seu conceito e da dinâmica que a envolve, valendo essa ressalva também para o ensino presencial.

O próximo depoimento também discorre sobre o ensino presencial e sua relação com a autonomia dos alunos:

Alguns, acadêmicos, ainda partem de uma noção equivocada, e aí vem o relacionamento presencial, que eu vou ter um ensino a distancia e, conseqüentemente, não vou ter que estudar, não terei que ir na faculdade, e vou participar na hora que eu quiser. Não é assim, é absolutamente equivocado, a idéia está distorcida do que é a EaD. Agora que eu aprendi eu digo assim no primeiro dia de aula, vocês estão equivocados, se vocês acham que isso aqui vai ser uma facilitação em termo de menor estudo. Na realidade é uma facilitação apenas de acesso, por que o estudo é maior, e eu provo isso a eles com o volume de atividade que eu programo. (E6)

O(A) professor(a) constata que, para alguns alunos, o fato de não ter aula na forma convencional e presencial, é como se não precisasse estudar. Dessa forma, como em falas anteriores, percebe-se uma leitura do grupo em função de experiências prévias. O(A) professor(a) se reporta à elas e constrói alternativas para minimizar e ou evitar possíveis problemas já vivenciados.

Essa postura dos alunos, de certa resistência, como a literatura demonstra (LITWIN, 2001), também é um reflexo do descrédito e da idéia de ensino de má qualidade com o qual a EaD ainda tem que lidar.

Outro aspecto a se considerar diz respeito à dependência do aluno da figura física do professor, como se não houvesse aula ou controle pelo fato de terem entre si uma distância, mesmo que mediada por recursos diversos. Vive-se numa sociedade em que a imagem do(a) professor(a) é carregada de um ideário coletivo em conjunção com gestos, olhares e falas, aliás, a expressão oral é uma forte aliada ao ensino presencial. Transferir esse aparato pedagógico para um outro meio e outras formas merece estudos e preparo, incluindo dos alunos.

Para o(a) professor(a) depoente, a seguir, instaurar uma relação de cumplicidade, de segurança, pode ser uma forma de desenvolver a autonomia dos alunos:

A princípio, com mensagens, na própria página, que a gente utiliza o ambiente virtual, a gente incentiva eles a se perceberem enquanto sujeitos fazedores de história, que cada um é o construtor de seu próprio edifício mental, que ele pode construir, que ele tem condições de construir e que a gente está à disposição dele para qualquer dúvida, e que se ele errar, nós também já erramos, que nós não somos os sabedores, mas nós somos os colaboradores nesse processo. E então, ao criar esse espaço de liberdade entre professor e aluno, ele vai sendo autônomo na sua construção, ele vai buscar. (E7)

Na continuidade do depoimento, o(a) professor(a) acrescenta a importância do aluno receber o referido apoio para sentir-se seguro e assim desenvolver a autonomia:

[...] a gente busca sempre trabalhar em grupo, para que seja socializada a busca desse conhecimento, e assim ele vai rompendo os paradigmas de que ele não consegue, que ele precisa ter alguém no lado dele. Então ele busca no professor e nos seus pares esse processo de construção; automaticamente, a autonomia. (E7)

Implementar uma discussão, instigar o aluno a definir objetivos pode, segundo depoimento de outro(a) professor(a), também desenvolver a autonomia:

Eu procuro estar discutindo a importância de algumas habilidades para que o aluno de EaD possa ter êxito no seu processo de aprendizagem a distância, onde eu passo a discutir habilidades, como a autonomia, quer dizer, eu penso que se o aluno tiver consciência do que ele está

fazendo, dos objetivos que ele definiu, de onde ele quer chegar, ele pode, a partir daí, se motivar para desenvolver essas habilidades, se tornar autônomo. Ele tem que ter consciência de que é ele o principal responsável pelo processo de aprendizagem dele. Então penso que não existe nenhuma técnica mirabolante, eu penso que é um trabalho mesmo de reflexão, de conscientização, quer dizer, você tem que estar consciente do que está fazendo. (E8)

Como em outras falas dos(as) professores(as), está presente a busca do diálogo, da tentativa de fazer os alunos compreenderem a EaD como uma possibilidade de aprendizagem, além de promover reflexões sobre seus objetivos, onde almejam chegar. Em se tratando de uma modalidade que atinge, atualmente, um público majoritariamente jovem e adulto, essa iniciativa do(a) docente de trazer à tona seus objetivos pode ser uma eficaz estratégia, mas, para se consolidar, é preciso proporcionar estratégias de aprendizagem que levem a manter e ampliar esse processo, articulando os conteúdos e as atividades propostos.

No que tange a autonomia, os(as) professores(as), reconhecem a importância de desenvolvê-la, criam algumas possibilidades, ao oportunizarem os alunos a se expressarem, a terem iniciativa, a se considerarem como agentes do processo. Porém reconhecem que não é suficiente, representando uma instância a ser investida nos cursos de formação de docentes na EaD.

7.2.4 Promoção da Aprendizagem Significativa

As atividades organizadas pelos professores em geral têm a função de desencadear e reforçar a aprendizagem. O teor dessas atividades vai depender, em muito, dos objetivos e da concepção pedagógica com os quais se identifica.

Promover, ou propiciar uma aprendizagem significativa representa criar e propor situações que mobilizem os alunos a buscar e ou aplicar conhecimentos articulados ao contexto social, político e ou econômico, enfim, é dar vida e dinamicidade aos conteúdos.

Percebe-se na atividade relatada pelo(a) professor(a) a busca de uma aprendizagem contextualizada:

Tem também aquela conversa, você põe um tema interessante, nos fóruns, eu ponho sempre algum tema do momento, vinculado a um dos módulos da disciplina. Na disciplina há um módulo, chamado lei de imprensa, o que eu fiz? Saiu naquela semana a cassação do jornalista norte americano. Então o fórum foi discutir a liberdade de imprensa. Sempre tem alguma coisa. Se você olhar, os temas dos fóruns, todos estão contextualizados com temas da atualidade. (E6)

Essa iniciativa do(a) professor(a) vai ao encontro dos princípios de uma aprendizagem significativa, através de uma estratégia que promove a participação e desenvolve o senso crítico. Instigar a análise de problemas e estudar casos, quando bem organizados e acompanhados, pode desencadear uma aprendizagem significativa. No depoimento a seguir também se percebe essa intenção:

Eu mando para eles previamente um estudo de caso, uma situação problema e a gente vai para o *chat* discutir aquele problema. O último *chat* que eu tinha, eles tinham que formar os professores para utilizar as tecnologias na escola, eles têm que dizer, teoricamente, qual é a metodologia que iriam utilizar na escola. Dois dias depois um aluno mandou um e-mail dizendo que tinha aprendido muito com aquele *chat*. (E2)

Ao analisar a situação descrita pelo(a) professor(a), podem-se destacar os seguintes elementos: o estudo de caso é enviado previamente, permitindo um estudo anterior; é discutido via *chat*, tendo assim um fio condutor que enseja a participação e a análise. O problema está intimamente ligado à área de formação e atuação dos alunos; instiga uma fundamentação teórica do caso e requer aplicabilidade.

Há indícios de aprendizagem significativa nas atividades desenvolvidas pelo(a) professor(a):

[...] a produção de materiais, a partir dos temas disponibilizados, por exemplo, a produção de uma revista, a produção de um jornal, de um livro texto, de um gibi, de um programa de rádio. Eu faço um programa de rádio ao vivo com eles. Nós sempre vamos à rádio da cidade, nós temos um programa de uma hora, no final da disciplina, ele vai ao ar das onze ao meio dia. Eles trabalham a importância da rádio educativa, o resgate da rádio, a cada semestre a gente aborda uma temática diferente. (E7)

A organização dessas atividades visa promover uma aprendizagem voltada para a atuação profissional dos alunos. Em se tratando de uma disciplina de tecnologia e de

formação de docente, percebe-se nitidamente o empenho do(a) professor(a) em promover um vínculo entre a teoria e a prática. Na continuidade, o(a) mesmo(a) professor(a) explicita um pouco mais as atividades desenvolvidas:

[...] a gente busca esse resgate, a produção de diafilmes, diapositivos, a cada semestre isso tudo, além de se trabalhar em grupo, é produzido e é feito um seminário onde é apresentada a teoria que se utilizou, os referenciais teóricos, a parte teórica ela é bem enxuta, né? E a apresentação do material, o nível, o grau de dificuldade encontrado, quais foram os recursos utilizados para a produção desse material, quem foram os sujeitos envolvidos, como isso aconteceu, por exemplo, a produção de um vídeo. Nós temos muitos alunos que nunca pegaram numa filmadora. Então eles aprendem a trabalhar com a filmadora. (E7)

As estratégias vão sendo construídas conforme os(as) docentes percebem a necessidade do grupo, também descrito pelo(a) professor(a):

Quando eu trabalho com estudos de caso, às vezes ele chega ao ambiente e vê o recado: vou mandar um caso, estou mandando um caso, o caso está indo, mando um pedaço do caso, depois mando outro pedacinho, aí eu vejo que ele chega no *chat* supermotivado para discutir. Há uma ligação com a prática. Ao contrário, fica uma enrolação, aí não vai não adiante, está chovendo, inventa de tudo...O *chat* fica um bate-papo mesmo. (E2)

O(a) professor(a) percebeu, neste grupo, que enviar um estudo de caso por completo, inicialmente, não gerava muita motivação, participação e, conseqüentemente, comprometia a aprendizagem. Diante da situação e pretendendo mais envolvimento dos alunos, começou a mandar o caso por partes, constituindo, assim, sua atitude num movimento fundamental para uma prática docente reflexiva: ter sua ação docente como ponto de partida e chegada num processo cíclico em constante ascendência.

A organização de situações de aprendizagem significativa requer do(a) professor(a) várias habilidades. Na fala do(a) próximo(a) depoente, constata-se um conjunto delas:

Trabalho muito com projetos. Os alunos no início têm uma certa dificuldade, mas tenho insistido nisso, pois acho que aprendem de forma muito mais elaborada e aprofundada do que apenas repetindo o que lêem nos textos ou o que envio para eles. Um cuidado que tenho é o de adaptar o projeto ao curso que fazem e dar um acompanhamento ao longo da disciplina. Utilizo o *chat* e o e-mail para tirarem dúvidas e receberem orientações. (E10)

Pode-se observar que a intenção de promover uma aprendizagem significativa nos enunciados proferidos pelo(a) professor(a) está baseada em alguns fundamentos, pois a justifica de forma pertinente às produções teóricas e é aplicada através de procedimentos planejados.

Percebe-se, nas análises realizadas, um discurso sobre aprendizagem significativa presente nas falas dos(as) professores(as). Identifica-se a preocupação em desencadear um processo no qual os alunos possam relacionar teoria e prática, articular questões atuais e polêmicas, aplicar conceitos e princípios em estudo de casos e situações problemas, entre outros.

7.2.5 Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa

A aprendizagem cooperativa e colaborativa está intimamente ligada ao processo de integração desenvolvido pela turma de alunos e pelos professores, implicando em troca, construção coletiva e parceria.

Em geral esses princípios não aparecem diretamente como discurso nas falas dos(as) professores(as), mas é possível identificar algumas atividades desenvolvidas nas quais estejam presentes.

A construção se dá pela interação, não tem aonde discutir em EaD, então se eu quero um aluno autônomo, o estudo é individualizado como um todo, mas o exercitar e o produzir é coletivo. (E7)

As idéias do(a) professor(a) estabelecem uma relação entre as atividades grupais e individuais. O individual como processo de estudo e o coletivo como forma de produção. A produção coletiva requer colaboração, cooperação e desenvolve uma gama de conhecimentos e atitudes importantes para a convivência grupal.

Extrapolar a dimensão individualista e construir, de forma colaborativa, trabalhos e atividades são importantes tanto para incentivar a troca e a cooperação, como para desenvolver uma atitude mais solidária e coletiva. O(A) professor(a), no próximo depoimento, reconhece a sua importância, mas cita as dificuldades para implementar esse princípio:

Eu entendo que o grupo é fundamental para aprenderem a cooperar entre si. Mas é preciso uma boa orientação por parte do professor, pois muitas vezes os trabalhos em grupo se resumem a um ou dois fazerem e os outros a receberem a nota. (E10)

Identifica-se por parte do(a) professor(a) a compreensão do significado mais ampliado de grupo, não só nas atividades, mas nas relações construídas entre os alunos, e descreve como procede para tal:

Pode-se trabalhar com a cooperação entre os alunos não só nas atividades em grupo, mas também nas atividades em geral, pedindo que auxiliem os colegas no *chat* em alguma questão ou informação que precisem, que participem dos fóruns. Eu sempre procuro fazer isso. Logicamente que as atividades grupais são importantes, mas às vezes eu peço primeiro uma produção individual para depois desenvolverem atividades integradas, para que possa realmente haver troca. (E9)

O(A) professor(a) também explicita uma estratégia construída em função de observações feitas nos grupos, através de atividades prévias individuais pelos alunos.

A aprendizagem cooperativa e colaborativa aparece em meio a muitas estratégias utilizadas para promover a interação, na postura mediadora do professor(a), ou seja, no decorrer de todo o processo pedagógico quando há o incentivo à socialização, ao compartilhamento e à produção coletiva.

Representa um relevante princípio didático-pedagógico, pois aproxima e propicia o desenvolvimento cognitivo e social. Constata-se uma certa fragilidade no seu entendimento conceitual, e isso decorre também de estratégias didáticas nem sempre pertinentes e coerentes, baseadas em intencionalidades e objetivos pouco fundamentados.

7.2.6 Avaliação Processual e Mediadora

A avaliação tem sido reconhecida pelos teóricos da área como uma possibilidade de acompanhar a aprendizagem dos alunos e, ao mesmo tempo, redimensionar o processo pedagógico de forma paralela e contínua.

Na fala do(a) professor(a) a seguir, percebe-se a preocupação com a aprendizagem dos alunos, demonstrando consonância com o que vem sendo propalado:

Sempre retorno, feed-back é sagrado, avaliação mais processual, sempre, mandou, recebe o feed-back, mandou atividade, eu já mando um feed-back individualizado, nota individualizada. [...] De todas as atividades eles recebem um retorno, mesmo no fórum, eu tomo cuidado, acho que esse é o papel do professor, você motiva o aluno, ele vai lá e participa, mas a gente tem que dizer se eles estão no caminho certo ou não. (E2)

É nítida a postura avaliativa do(a) professor(a), preocupado(a) com a avaliação como uma possibilidade de acompanhamento da prática. Os mecanismos construídos são marcados pela intenção em apresentar um contínuo retorno das atividades desenvolvidas, favorecendo uma aprendizagem mais significativa.

No próximo depoimento, o(a) professor(a) demonstra uma preocupação com o processo de avaliação, quando o instrumento é o chat:

Pelo *chat* é uma coisa complicada de avaliar, por mais critérios que se tenha, por mais princípios de avaliação que se estabeleça, e que fique claro para eles, existem as diferenças. Os alunos, por exemplo, que têm conteúdo, mas que não teclam, e isso foi uma coisa que eu senti muito, e que se intimidam diante dos outros. Essas questões individuais do ser, do emocional, eu me senti obsoleto(a) nesse processo, eu não tive princípios de uma avaliação, por que no olho, você consegue ter um termômetro de um aluno que é mais isso, mais aquilo. E eu tive casos de alunos que acompanharam, eles entraram comigo na sala e saíram no final, ao tchau final, mas não conseguiam. (E5)

A intenção da(o) professor(a) entrevistado(a), de tornar sua ação objeto de reflexão, de colocar em xeque uma avaliação que poderia ser meramente quantitativa, envolve uma postura de indagação: como avaliar alguém que não se expõe, mas pode estar participando, tecendo considerações, acompanhando - mesmo em "silêncio"? Essa negação, auto cobrança e mesmo sentimento de impotência representam um momento do processo de construção de um saber docente, inesperado, mas ali, presente, instigando o(a) professor(a) a tomar uma decisão.

Esse depoimento também revela que os saberes docentes vão se constituindo diante do que os professores vivenciam, e do olhar que possuem sobre a educação. O

ideário pedagógico com o qual compactuam se manifesta nas análises e tomadas de decisões, quando, por exemplo, o(a) professor(a) faz questão de frisar: "Essas questões individuais do ser, do emocional, eu me achei, eu me senti obsoleto(a) nesse processo". A ênfase ao aspecto emocional, de perceber o aluno, sem dúvida permeia seu posicionamento sobre a avaliação, seu caráter subjetivo e a dificuldade de o(a) professor(a) identificar e mensurar essa dimensão da aprendizagem e, ao mesmo tempo, a implícita preocupação em não utilizá-la como uma forma de exclusão (o que muitas vezes ainda tem sido feito).

Assim os "dilemas" (PERRENOUD, 2001) marcam a trajetória profissional do(a) docente, sempre em meio a perguntas cujas respostas têm que ser construídas de forma muitas vezes imediata, quando não antecipadas.

A despeito da avaliação como forma de exclusão, esta pode se manifestar mesmo quando o(a) professor(a) tem a intenção de utilizá-la a princípio como uma possibilidade de impulsionar participação:

Você estabelece uma porcentagem da sala, poucos...Se for vinte alunos, você coloca quatro ou cinco nessa condição. Os primeiros que mandarem têm a nota máxima. Alguns falam: eu não gosto disso, é uma corrida, e não sei o quê...Bom, então você faz um trabalho de qualidade e vai ganhar nota máxima também. [E3]

É interessante notar que houve um processo de interlocução do(a) professor(a) com os alunos; em alguma situação alguém o(a) interpelou, o(a) questionou e se posicionou contrário à medida, à forma de condução da avaliação das atividades entregues. O(A) professor(a) demonstrou uma atitude reflexiva, tomou uma decisão diante, talvez, do inédito: "Bom, então você faz um trabalho de qualidade e vai ganhar nota máxima também".

Esse movimento, próprio da relação professor e aluno, suscitam situações com as quais o(a) professor(a) tem que lidar, culminando em algum encaminhamento. Na continuidade de sua fala, pode-se perceber tal movimento:

Essa alternativa foi uma coisa natural, bom, mas os primeiros só ganham nota máxima? Não, lógico que não... E tinham os que assumiam isso. Então eles ficavam lá todo dia indo pra ver se o exercício já tinha saído, eles iam mandar logo, queriam ser os primeiros para ganhar notas, tinham outros que não gostavam disso. Bom,

então...Tem outra alternativa... O começo é sempre difícil... O mais difícil é o começo da disciplina, você vê o costume deles...Tem que conhecê-los. [E3]

O(A) depoente cita a importância de conhecer os alunos, de adaptar as situações em torno de suas características, demonstrando uma postura pedagógica, mesmo que estruturada, não rígida. Percebem-se em sua fala elementos de uma concepção que considere o aluno, e é demonstrada numa ação e decisão em função da demanda discente.

A(O) postura do(a) professor(a) sempre é denunciada em seus discursos e práticas, tenha ou não uma formação pedagógica. Nota-se que a avaliação, ainda que se constitua de instrumentos convencionais, como provas, os(as) professores(as) vêm construindo uma prática menos autoritária, minimizando o dogmatismo através de estratégias que vão sendo elaboradas:

[...] a avaliação dos alunos eu faço por escrito. Eu sempre deixo uma margem pra eu valorar o aluno que eu sei que tem base, por que margem? Eu sempre faço questionamentos numa prova, com cinco questões com dois pontos cada uma, ou quatro, dois e meio. Em cada questão dessa tem dois ou três sub-questionamentos. Se for tema polêmico, eu digo assim: manifeste sua opinião sobre tal ponto, ou, o que você entende por isso,... aí eu dou margem à criatividade. Mesmo que ele responda do ponto de vista majoritário, mas se for fundamentado, eu aceito a nota dele como válida. Eu sempre tenho ouvido isso: olha, a gente aprende na sua prova. (E6)

No momento em que o(a) professor(a) exemplifica sua prática em avaliação e demonstra como busca, através de temas polêmicos, incentivá-los a uma análise sob o ponto de vista pessoal, parece reconhecer a avaliação como um processo, como ele(a) mesmo relata, de aprendizagem: "Eu sempre tenho ouvido isso: olha, a gente aprende na sua prova."

Ao declarar essa vivência o(a) docente a faz com certo orgulho e realização pessoal em utilizar uma situação tão temida como uma possibilidade. É possível imaginar o quão rica seria uma discussão acerca da avaliação a partir da postura desse(a) professor(a), que está em busca, não se fechou nas possíveis armadilhas a que avaliação muitas vezes submete professor e alunos.

Interessante perceber que, mesmo não sendo alvo direto desse estudo, os alunos têm um valor inestimável para os(as) professores(as). São eles que, em primeira instância e em primeiro plano, dão um retorno ao professor; suas idéias e opiniões, ao que indicam os depoimentos, têm muita importância em decisões e reações posteriores.

Nas idéias proferidas pelo(a) professor(a), a seguir expostas, percebe-se uma preocupação com a avaliação grupal e individual:

Eu penso que na EaD, temos que ter o cuidado de aplicar a avaliação individual. Os trabalhos em grupos são fundamentais para a mediação, para a discussão, mas o trabalho individual é fundamental também, por que é o mínimo que se pode ter no processo de ensino a distância: você assegurar se o aluno de fato aprendeu, por que se já no ensino presencial nós não temos essa certeza, no ensino a distância essa certeza passa a ser mais remota ainda. (E8)

Como o(a) professor(a) coloca, os trabalhos em grupo são fundamentais, porém não podem prescindir de atividades que demonstrem o processo de aprendizagem dos alunos de forma individual.

No próximo depoimento, o(a) professor(a) também demonstra uma preocupação com as atividades avaliativas coletivas e individuais, porém, no que diz respeito à privacidade desse retorno:

Quando a atividade é individual, como a resenha, vais pegar pontos mais pesados para o aluno mesmo, aí eu mando individualizado. Quando as atividades são mais coletivas, eu já mando junto, por que a gente trabalha no fórum. Eu entro no próprio fórum, e coloco lá: é por aqui, por aqui, por ali, por ali... No ambiente virtual, o aluno fica mais exposto...Mas a resenha... Acho que não é legal, pega erros de português, que eu acho importante, coisas restritas. Quando tu pegas um pouquinho mais pesado, ou pegas pontos que são mais pessoais, eu acho que tem que ser reservado. (E2)

A prática do(a) professor(a) revela uma postura pedagógica pautada nos princípios da avaliação mediadora e diagnóstica, há ciência de seus atos, uma intencionalidade explícita em orientar e coordenar as atividades em função dos retornos dos(as) alunos(as).

Na fala em questão surge uma preocupação, com a privacidade: projetos de EaD, cujos suportes são informatizados, nem sempre é garantida, não é como fechar a porta de uma sala de aula no ensino presencial. Há um conjunto de outras pessoas,

responsáveis pelo suporte técnico, ou pela coordenação e monitoração dos cursos e os próprios alunos, que podem ter acesso a essa "sala", ao que foi ou está sendo discutido, estudado, acordado, ao material que foi disponibilizado, entre outros. Essa reflexão sobre a privacidade, sobre o que pode ou não se tornar público num "sala de aula" virtual, desencadeada pelo(a) professor(a), deve ser considerada nos projetos de EaD.

Os estudos sobre avaliação numa perspectiva crítica, (LUCKESI, 1996, 2003; HOFFMANN, 1997, 2003; ESTEBAN, 2003, entre outros), condenam a exposição e o constrangimento dos alunos. A manutenção do sigilo de alguns dados é recomendável. Uma atitude imprudente do(a) professor(a), pode contribuir para desencadear a desmotivação e a diminuição da confiança no(a) professor(a) e no próprio processo de aprendizagem a distância.

Para muitos(as) professores(as), avaliar é um dilema, uma tarefa nada fácil:

A avaliação sempre nos põe em xeque. Afinal de contas, estou sendo justo(a)? Mesmo assim, sempre busco utilizá-la como uma forma de aprendizagem e desafio. Outro aspecto que considero fundamental é sempre dar um parecer qualitativo para o aluno, para ele poder ter uma noção de como está indo, o que pode aperfeiçoar. Também costumo fazer uma espécie de "parada" no meio do semestre, peço que me dêem um retorno das aulas, as dificuldades que vêm enfrentando, o que pode ser melhorado. Mas confesso que lidar com a avaliação não é fácil. (E10)

É pertinente destacar que, mesmo diante das dificuldades em avaliar, há uma nítida busca de alternativas expressas no relato do(a) professor(a), ao compreender a avaliação como uma possibilidade de aprendizagem e ao adotar critérios qualitativos, corroborada pela postura de estender a responsabilidade avaliativa aos alunos.

Constata-se nas práticas avaliativas dos(as) professores(as) uma variedade de idéias e princípios, tal como nos outros aspectos analisados. Essas variações de perspectivas pedagógicas incidem diretamente na forma de avaliar dos(as) professores(as), enfatizando ora um, ora outro aspecto do processo ensino-aprendizagem, caracterizando movimentos didáticos diferentes, mas unidos por uma postura de busca indagadora e contínua.

7.3 Análise das Entrevistas

Os professores, de forma geral, apelam para a própria experiência para discorrer sobre a docência. É interessante perceber como os depoimentos e enunciados formam uma verdadeira constelação de possibilidades, de aplicação e de inovação. A cada fala, em cada depoimento descortina-se um mundo repleto de possibilidades, de reflexões, críticas e sugestões.

Estão implícitas em cada idéia enunciada, em cada postura e atitude descrita pelos docentes, concepções pedagógicas latentes, mas que fazem parte do movimento didático realizado.

Assumir a docência na EaD implica em lidar com situações, espaços, tempos e relações diferentes, que muitas vezes "questionam" os artifícios utilizados no presencial, pois não se trata de uma mera transposição. Diante disso, os(as) professores(as) recorrem a outras estratégias, adaptam as conhecidas e criam novas possibilidades.

Na relação pedagógica, há uma tênue relação entre a sedução - em fazer com que o outro aprenda algo que se diz ser o "melhor" e o exercício de poder - concretizada através de estratégias e procedimentos didáticos muitas vezes de forma implícita, subjetiva e simbólica⁵⁶.

No ensino presencial essa relação se dá através de diversos mecanismos, com apoio e reforço dos olhares, dos gestos, das mudanças repentinas do encaminhamento da aula. Na EaD, nota-se que os(as) professores(as) estão em busca desse controle, ainda não o tem bem definido, mas indicam, em seus depoimentos, formas das quais têm se valido para tal.

É perceptível que o(a) professor(a) de EaD não parte do zero; seu movimento didático oscila entre as experiências prévias⁵⁷ e as novas situações com as quais se depara e, num ato de improvisação e de criatividade, aprende a lidar com o inusitado.

⁵⁶ Dentre os autores que contribuem com essa discussão, pode-se destacar: Merieau, Perrenoud, Bordieu, Ranjard, Chevalard e Foucault.

⁵⁷ Essas experiências prévias se referem aos conhecimentos advindos da vivência como alunos(as), como docentes no ensino presencial e a distância e da própria formação inicial, variando de docente para docente, de acordo com sua trajetória.

A análise realizada nesse capítulo reforça ainda mais o quanto é primordial investir naquele(a) que vive educação e se dispõe a criar uma série de mecanismos, estratégias e desafios para organizar condições e situações de aprendizagem.

Os(As) professores apresentam, de forma peculiar, muitas possibilidades e cobram, de forma objetiva, o que precisam para aprimorar o seu trabalho. Assim, ao mesmo tempo em que falam com propriedade de como procedem, também questionam e se colocam à disposição de uma equipe com a qual possam analisar e propor alternativas didáticas para serem encaminhadas.

As experiências desenvolvidas em geral são apoiadas na própria trajetória; poucos recorrem a alguma orientação externa, ao menos diretamente falando, demonstram claramente a autoria do processo. Interessante ressaltar que, mesmo não se utilizando diretamente dos discursos pedagógicos hoje predominantes, não demonstram uma dissociação exacerbada; ao contrário, as ênfases e as ações em geral estão conectadas com os mesmos, ainda que de forma elementar, intuitiva e fragmentada.

Há que se destacar a profusão de práticas e formas de entendimentos das questões feitas, tanto via questionários, como nas entrevistas. Ao responder sobre autonomia, cada professor(a) traz consigo um conjunto de elementos voltados para o significado de autonomia, que não é necessariamente o mesmo que os demais, porém, ao considerar-se o conjunto dos enunciados, há uma nítida coesão, involuntária, mas presente, o que fica ainda mais evidente no quadro do movimento didático a ser apresentado no próximo capítulo.

Nas estratégias construídas pelos(as) professores(as), estão presentes muitos elementos, desde sua formação até experiências anteriores a EaD, e se traduzem em ações que permeiam toda a sua prática e suas reflexões. Homogeneizar esses princípios seria quimérico, mas transformá-los, de discursos e posturas individuais, para uma construção mais coletiva e fundamentada é imprescindível para um projeto de EaD coeso e pautado na qualidade.

8. UNINDO OS FIOS E AS TRAMAS



Salvador Dalí

A primeira e fundamental complexidade do sistema consiste em associar em si a idéia de unidade, por um lado, e de diversidade ou multiplicidade, por outro, que, em princípio, se repelem e se excluem. E o que temos de compreender são os caracteres da unidade complexa: um sistema é uma unidade global, não elementar, visto que é constituído por partes diversas inter-relacionadas. (MORIN, 1977, p. 102)

Neste capítulo apresenta-se uma síntese de toda a pesquisa, destacando os princípios, dados e análises significativos, considerando o plano teórico e o plano prático.

O plano teórico da pesquisa percorreu a história da educação, destacando passagens e marcos que demonstrassem as intencionalidades educativas, sob um olhar da área da Didática e articulando com as intenções educativas a distância.

Destaca-se, nesse plano, que a prática educativa esteve sempre presente nas civilizações humanas. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a Didática estava implícita nessas práticas, inicialmente de forma difusa e intuitiva, para posteriormente, na modernidade se constituir como área e campo de conhecimento, continuamente transformado de acordo com o contexto de cada época.

Quanto a EaD, como possibilidade educativa sem o contato face a face, consta através da pesquisa que seus primórdios remontam as formas de ensino e instruções via cartas e mensagens desde a Idade Antiga, sendo instituída de forma mais efetiva no século XIX, constatando-se que a sua evolução esteve sempre ligada as formas e possibilidades de comunicação de cada época.

Os discursos da atualidade da área de Didática e EaD, no que tange a docência, apontam para uma série de princípios como: prática docente compreendida como complexa, pautada na reflexividade e nos princípios da pesquisa; reorganização pedagógica da EaD em função da inserção das TCDs; função docente definida como mediadora, ações didáticas voltadas para a aprendizagem significativa, com atividades mais cooperativas e colaborativas que primem pela interação e avaliação mediadora e diagnóstica.

O plano prático da pesquisa demonstra como são profícuas as construções cotidianas advindas das experiências dos docentes. O movimento construído por eles(as), no processo pedagógico em EaD, revela uma verdadeira cartografia, com pontos ora comuns, ora díspares, mas que, no conjunto, tomam a forma de um grande e coordenado objetivo: a aprendizagem dos alunos.

As ações docentes analisadas revelam e impõem casos únicos, sempre inéditos, por isso mesmo devem ser compreendidas numa perspectiva dinâmica, uma vez que os saberes docentes não estão prontos, a partir de uma formação, mas se inserem num

ofício que integra uma conjunção de elementos profissionais e pessoais articulados a uma série de contingências ligadas ao contexto interno (instituição, grupo de alunos(as), etc.) e externo (sistema educacional, legislação, etc.).

Assim o movimento didático em EaD se estabelece na relação entre os dois planos focados neste estudo: o teórico, indicado nos postulados selecionados, e o prático, representado pelos enunciados proferidos pelos próprios docentes, constituindo-se em resposta(as) à(s) questão(ões) de pesquisa levantada(s).

O que se tece ao longo da pesquisa vai tomando sentido à medida que o olhar se verticaliza, sem perder, no entanto, a fertilidade das múltiplas referências que vão se colocando no cenário do processo que se desenvolve. Esse modo de se extrair as evidências, formular as inferências e se fazer proposições, requer cuidado e, ao mesmo tempo, um distanciamento singular, que, neste trabalho, se faz um esforço para mantê-lo sempre presente e apresentá-lo de forma recorrente, porém, em sínteses sucessivas, acrescidas sempre de algo inédito. Neste capítulo se retoma os planos, para melhor perceber o movimento didático investigado.

8.1 Os Planos Teórico e Prático e suas Evidências

8.1.1 A Didática e a EaD

Ao percorrer-se a trajetória das áreas de Didática e de EaD, no capítulo 2, têm-se o seguinte panorama:

Quadro 6 - Categorias da Evolução Histórica da Didática e da Educação a Distância

Categorias do Contexto Histórico	Didática	Educação a Distância
Antigüidade	Didática intuitiva, não sistematizada	Difusão de princípios e ensinamentos em cartas e correspondências
Idade Média	Início da formação profissional com papel educativo de massa	Difusão de idéias via a escrita - elemento básico da educação a distância, em especial na sociedade religiosa
Modernidade	Gênese da didática como área de conhecimento, marcada pela publicação da Didática Magna – Comênio	Em algumas colônias era comum manter os estudos através de correspondências do país de origem.
Época da industrialização	Ideário herbartiniano, tentativa de dar caráter científico à pedagogia.	Primeiras formas sistematizadas e institucionalizadas de EaD - empresários como os primeiros mentores - cuja finalidade principal era o lucro
Século XX	Surgimento de diversas vertentes, culminando como uma área de estudo e formação de professores.	Intensificação das ofertas de curso de EaD, transição progressiva dos recursos mediadores: impresso, rádio, vídeo, tecnologias digitais
Atualidade	Área inerente à formação e atuação de professores com caráter teórico-prático e o processo ensino-aprendizagem como objeto de estudo	Paralela à inserção cada vez mais ampliada, a EaD passa a ser alvo de estudos e pesquisas.

8.1.2 Discursos Teóricos sobre a Docência

A prática de ensinar e aprender faz parte da própria existência humana. Fazer valer princípios, valores e conceitos para as gerações futuras é garantir a continuidade da espécie. Os meios utilizados para tal intento variaram de acordo com o contexto de

cada época, considerando os recursos e as tecnologias existentes. Nesse contexto, a presença de alguém que desempenhasse o papel de ensinar sempre foi condição essencial.

Nessa perspectiva, os(as) professores(as) desempenham esse papel, em especial, por representarem a possibilidade e o compromisso de concretizarem as intencionalidades educacionais através da prática docente.

O ofício da docência passou a ser alvo de estudos, nos últimos vinte anos⁵⁸ (PERRENOUD 2000; 2001 E 2002; TARDIF 2000, 2002; SACRISTÁN 1998; VEIGA 2004; CANDAU 1986; LIBÂNEO 2002, entre outros), tendo sido desenvolvidas teorias e propostas voltadas para formação inicial e continuada. Muitas dessas pesquisas têm-se tornado cada vez mais refinadas, ou seja, estão se concentrando na docência com base em saberes específicos, tentando reconhecer suas minúcias e movimentos.

Nessa leitura foi percebida a ênfase princípios básicos e recorrentes, como: prática docente reflexiva, pautada no princípio do professor/pesquisador; a necessidade de utilização de recursos tecnológicos digitais no processo ensino-aprendizagem; valorização dos saberes advindos da experiência.

O próximo quadro sintetiza princípios das produções teóricas acerca da formação e atuação docente na atualidade, desenvolvidos no capítulo 3:

⁵⁸ Esses autores citados possuem uma produção que contempla as décadas mencionadas. Os anos mencionados referem-se a obras utilizadas nesta tese.

Quadro 7 - Categorias das Perspectivas Contemporâneas de Formação e Atuação Docente

Categorias das Perspectivas Contemporâneas - Docência	Características
Prática docente reflexiva	O(a) professor(a) é visto(a) como um(a) construtor(a) e produtor(a) de conhecimento e não meramente um(a) reproduzidor(a); busca a compreensão científica de problemáticas inseridas no contexto pedagógico e a aplicação dos princípios da pesquisa-ação, da pesquisa etnográfica e da pesquisa participante.
Inserção das TCDs na docência	Pesquisas têm demonstrado que a inserção das TCDs na EaD impulsionaram a implementação de propostas de caráter mais interativo e inovador.
Investigação sobre os Saberes Docentes	Tendência voltada para a compreensão e valorização dos saberes advindos das experiências.
Docência na Educação a Distância	Área em desenvolvimento, considerando aproximações e peculiaridades com relação ao ensino presencial, num estágio de passagem entre os estudos para legitimação da área, para uma produção científica.

8.1.3 Produções Didático-pedagógicas na EaD

Ao analisar os conteúdos das produções sobre EaD, de caráter didático-pedagógico, destacam-se nos enunciados, dentre várias proposições, as voltadas para a formação de sujeitos críticos, participativos e autônomos, a partir de uma aprendizagem significativa e de uma avaliação processual qualitativa, definindo o papel do professor como um mediador e não mais um mero transmissor.

O presente estudo se preocupou em extrair e sistematizar tais princípios nos discursos pedagógicos produzidos e veiculados tanto nas publicações e eventos

científicos, como nos cursos de formação inicial e continuada para professores, desenvolvidos no capítulo 4 e apresentados no quadro seguir:

Quadro 8 - Categorias Referentes aos Princípios Didático-Pedagógicos na EaD, Segundo Produções da Área.

Categorias Princípios didático- pedagógicos	Características
Promoção da interação e da interatividade	Organização de espaços e situações que estimulem a comunicação e a intervenção dos alunos no processo.
Atitudes mediadoras	Diálogo constante com os alunos, apresentação de questões e atividades reflexivas, orientações e reencaminhamento de dúvidas.
Incentivo à autonomia	Estímulo à maior independência e participação ativa dos alunos.
Promoção da aprendizagem significativa	Atividades e conteúdos contextualizados e organizados a partir conhecimentos prévios.
Aprendizagem colaborativa e cooperativa	Organização de situações e atividades que promovam a troca, parceria e trabalho coletivo.
Avaliação processual e mediadora	Atividades avaliativas ao longo do processo, retornos qualitativos, comentários constantes sobre as atividades, proposição de atividades redimensionadoras da aprendizagem.

8.1.4 Olhares Docentes

As respostas dos docentes atuantes em EaD, obtidas através de questionários (Apêndice A), permite perceber uma multiplicidade de práticas e olhares, apresentados no capítulo 6.

Os(As) professores(as) que atuam na EaD demonstram interesse e compromisso com a atividade desenvolvida na área, não obstante isso, apresentam uma série de indagações, advindas de forma muito significativa, da própria experiência profissional, indicando perfis diferenciados, mas complementares.

Quadro 9 - Perfil dos Docentes Participantes da Pesquisa

ASPECTOS	ANÁLISE
Perfil dos docentes	Idade entre quarenta e um e cinquenta anos, com 50% de homens e 50% de mulheres, com formação acadêmica muito variada. Há 95% dos docentes com mestrado. A maioria possui considerável experiência na docência no ensino presencial, mas são iniciantes na EaD.
Formação para atuar em Ead	A maioria (65%) não teve formação prévia para atuar na área. 65% participa de formação continuada paralela à atuação na EaD 60% participa de algum evento sobre a modalidade.
Organização do Trabalho Docente	65% conhecem parcialmente a proposta pedagógica do projeto e 35% a conhecem plenamente. Para 90%, há alguma orientação pedagógica paralela.
Satisfação docente	50% estão satisfeitos com a docência na EaD; 40 % estão medianamente satisfeitos 10% demonstram baixo índice de satisfação. Em geral, satisfação está muito ligada à participação dos alunos e à própria habilidade para lidar com a EaD.
Recursos mediadores	Prepondera o uso de e-mail, material via Internet, material impresso e ambiente de aprendizagem informatizado.

Além da identificação dos perfis, o questionário possibilitou também a leitura de outras questões de caráter pedagógico, através de perguntas abertas, que indicam como os(as) professores(as) transitam na área, como a percebem, se participam das discussões e formações, suas necessidades e opiniões. O próximo quadro sintetiza tais questões:

Quadro 10 - Categorias - Análises e Perspectivas sobre a Prática

Categorias Olhares dos Docentes Sobre a Prática	Aspectos destacados
Habilidades docentes para atuar na EaD	<ul style="list-style-type: none"> - não copiar o modelo presencial; - capacidade de síntese; - conhecimento tecnológico; - conhecimento didático-pedagógico; - lidar com as diferentes situações; - instigar a participação dos alunos; - promover a autonomia; - estar presente no ambiente; - dar retornos contínuos;

	<ul style="list-style-type: none"> - compreender os processos de resistência dos alunos; - preparar materiais que incentivem a autonomia e disciplina; - flexibilidade; - perceber o nível e índice de participação dos alunos; - saber "lidar" com os alunos.
Olhar sobre os alunos	<ul style="list-style-type: none"> - há rejeição pela modalidade; - têm dificuldades de assimilar a proposta; - alguns têm pouca disponibilidade de tempo e de recursos materiais; - possuem forte cultura presencial; - falta interesse pelo meio; - demonstram preconceito quanto à modalidade; - há variações entre as turmas e os alunos; - conduções docentes inadequadas influenciam os alunos; - dificuldades para lidar com a flexibilidade e "liberdade"; - aos poucos desenvolvem a cultura da modalidade; - precisam de formação específica.
Dificuldades docentes para atuar na EaD	<ul style="list-style-type: none"> - motivar os alunos; - promover a participação; - tempo escasso; - atender todos os alunos; - conseguir o comprometimento dos alunos; - pouca cultura da modalidade; - dedicação que a modalidade exige; - compreender os processos de resistência; - lidar com a resistência dos alunos; - conhecimento básico de informática; - reduzidos encontros presenciais; - falta de um tutor; - planejamento das aulas; - elaboração das atividades; - adaptação ao modelo de EaD; - formação acadêmica formal; - pouca experiência prévia.
Aspectos positivos da modalidade	<ul style="list-style-type: none"> - troca de experiências com outros professores; - bom desempenho dos alunos aplicados; - interesse do aluno; - inserção dos alunos na informática; - preparo profissional otimizado; - desenvolvimento de novas habilidades como docentes; - desafios aos alunos para assumirem responsabilidades; - variedade de instrumentos disponíveis; - flexibilidade dos horários para o docente; - criação de uma cultura do aprendizado autônomo; - acompanhamento e apoio pedagógico; - uso constante do ambiente; - facilidade de acesso ao ambiente; - aproveitamento das ferramentas on-line;

	<ul style="list-style-type: none"> - aproximação das pessoas; - abrangência de maior número de alunos; - utilização do <i>chat</i> e do fórum; - materiais e recursos para o professor; - desenvolvimento de novas habilidades docentes; - aluno passa a pesquisar mais; - interação com os alunos; - criatividade docente; - gerenciamento do tempo; - método didático.
Aspectos da modalidade a aprimorar	<ul style="list-style-type: none"> - formação docente; - comprometimento discente; - motivação dos alunos; - auto-aprendizagem, autonomia; - interatividade e dialogicidade. - estudos sobre a resistência dos alunos; - formação discente prévia para os alunos; - apoio pedagógico por professores capacitados; - treinamento docente; - material digitalizado; - interação com a Internet; - elaboração de materiais; - número de participantes no <i>chat</i>; - melhoria do ambiente virtual; - acompanhamento do professor; - aspectos tecnológicos; - socializações entre os docentes; - possibilidade de os alunos acessarem os computadores.

Pode-se deduzir, após a análise, que, em geral, os(as) professores(as) sentem-se desafiados(as) em atuar na EaD e buscam construir alternativas para lidar com o cotidiano e, não obstante isso, têm uma postura crítica em relação aos aspectos que podem ser aprimorados, do âmbito estrutural ao docente e discente.

8.1.5 Os Discursos Docentes sobre a Prática em EaD

Os discursos docentes sobre a própria prática foram revelando as estratégias mobilizadas e construídas ao longo do processo pedagógico na EaD. São falas de vários(as) autores(as)/professores(as), agrupadas em função das categorias definidas ao longo da pesquisa, formando um significativo conjunto de ações e atitudes,

constituindo assim num movimento didático articulado e com relativa aproximação com as produções teóricas didático-pedagógicas, embora de forma elementar e intuitiva. É pertinente observar que as práticas descritas foram extraídas dos depoimentos, considerando aproximações com as categorias definidas e agrupadas de forma genérica sem o objetivo de identificar a fonte.

Quadro 11 - Categorias da Ação Docente - Movimento Didático Construído pelos(as) Docentes em EaD

Categorias Referentes ao Movimento Didático em EaD	Práticas desenvolvidas
Mediação Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - cria um ambiente de interação; - coloca os alunos em "movimento"; - incentiva a reflexão sobre os conteúdos; - o(a) professor(a) mostra-se presente no processo; - ligada a um processo de comunicação ágil; - vinculada a normas estipuladas; - permeada por um vínculo afetivo e de bom relacionamento; - se remete às respostas dos alunos; - participa das discussões; - lembra aos alunos as atividades; - apresenta e disponibiliza as atividades; - faz associações; - comunica-se rápida e freqüentemente; - cria atividades diferenciadas; - envolve e desafia os alunos; - incentiva os questionamentos.
Promoção da interação e da interatividade	<ul style="list-style-type: none"> - utiliza o ambiente informatizado de apoio à aprendizagem; - cria mecanismos de socialização; - transfere questões para o grupo ao invés de respondê-las diretamente; - envolve os alunos com as produções dos colegas; - organiza questões problematizadoras que provoquem o envolvimento; - incentiva a participação; - cria situações diferenciadas; - utiliza linguagem adequada à EaD e ao recurso disponível; - organiza situações que possam socializar produções; - organiza trabalhos em grupo.
	<ul style="list-style-type: none"> - oferece dicas de estudos; - disponibiliza materiais complementares;

Incentivo a à autonomia e à autogestão da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - faz com que o aluno se sinta agente do processo; - discute com os alunos seus objetivos e seu papel na aprendizagem; - estimula a busca e a pesquisa; - instaura um diálogo sobre a importância da autonomia; - organiza questionamentos e auto-avaliação; - cria uma relação de auto-confiança.
Promoção da aprendizagem significativa	<ul style="list-style-type: none"> - relaciona as atividades com questões atuais e polêmicas; - proporciona a produção de materiais a partir dos temas de estudo; - promove a análise de situações advindas do cotidiano; - utiliza estudos de caso e situações-problemas voltados para a área de formação; - organiza atividades nas quais possam relacionar teoria e prática; - utiliza atividades criativas; - incentiva a pesquisa.
Aprendizagem cooperativa e colaborativa	<ul style="list-style-type: none"> - utiliza atividades grupais; - alia as atividades grupais às individuais; - incentiva a troca e ajuda mútua; - promove socializações.
Avaliação processual e mediadora	<ul style="list-style-type: none"> - fornece feed-back contínuo; -proporciona espaço para avaliação docente e do processo; - dá margem à criatividade nas avaliações; - procura compreender as idéias próprias dos alunos; - considera aspectos subjetivos da avaliação; - leva em conta as peculiaridades discentes; - baseia-se em atividades coletivas e individuais; - evita constrangimentos ao dar retornos avaliativos; - reconhece as atividades avaliativas como possibilidade de aprendizagem.

Ao analisar atentamente as práticas desenvolvidas pelos professores, percebem-se lacunas ou falta de ações mais efetivas em alguns aspectos, como por exemplo, na aprendizagem cooperativa e colaborativa. Não obstante a isso, há uma profusão de práticas e idéias (as destacadas) que não destoam do que vêm sendo apregoado no

âmbito das pesquisas das áreas de Didática e EaD, mas que precisam de suporte teórico mais consistente.

A forma de compreender os aspectos didáticos é bastante variável entre os(as) professores(as), revelados nos dados obtidos nos questionários e nas falas dos(as) entrevistados(as). Tal variedade se deve à área e ao espaço de atuação, as suas expectativas e às intencionalidades pedagógicas, a sua formação e ao tipo de relação instaurada com os alunos, às características da própria turma, dentre vários outros aspectos.

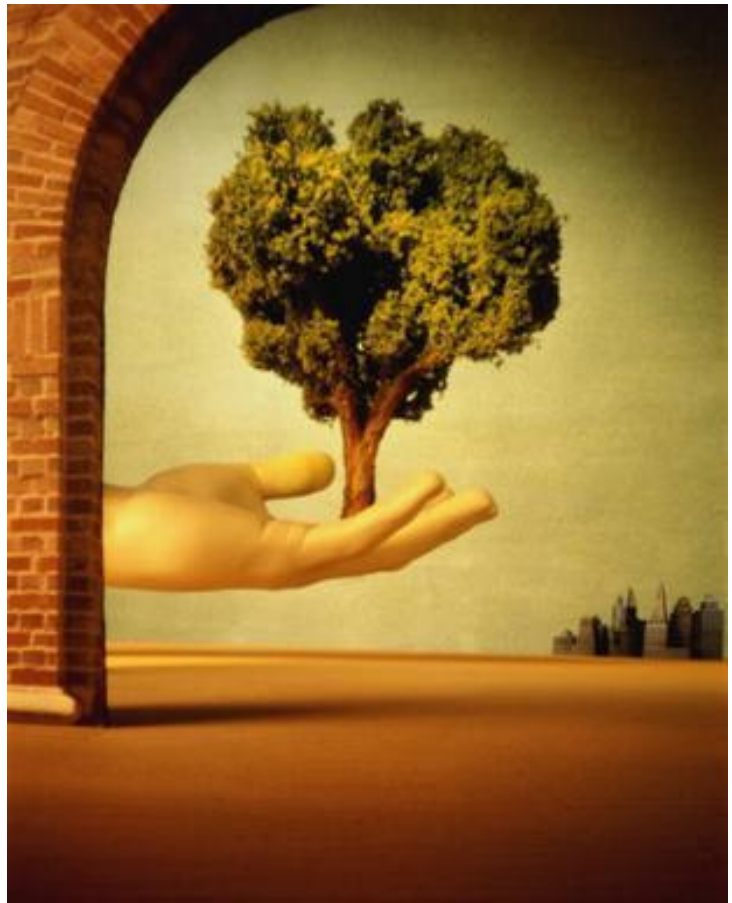
Conforme Tardif (2002) vem defendendo, o corpo docente, na impossibilidade de controlar os saberes disciplinares, curriculares e os da formação profissional, produz ou tenta produzir saberes através dos quais ele compreende e domina sua prática, premissa comprovada nessa investigação.

Independente da formação ou tempo de experiência, o(a) professor(a), ao assumir uma turma, tem que "dar conta" das situações que surgem. Para isso, não há receitas prontas, mas há princípios e orientações que podem ser considerados nas tomadas de decisões urgentes e necessárias no cotidiano pedagógico, o que vai depender, em boa parte, da formação do profissional e da concepção pedagógica que norteia sua prática.

O saber docente é composto por fios e tramas de múltiplas naturezas, envolto num processo complexo e dinâmico, no qual a identidade e atuação profissional vão, ao longo do tempo, fundindo-se e criando alternativas e possibilidades inéditas, com características próprias, até mesmo pessoais, aproximando-se a uma forma de "autoria".

Assim, essa questão deve ser considerada na formação e atuação docente, mais que uma autoria individual, isolada, necessita-se de uma autoria coletiva, compartilhada, para tecer em conjunto, através de estudos, experiências e produções uma rede de aprendizagem e de construção permanente.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PROPOSIÇÕES



Salvador Dali

Não apenas temos sido inacabados, mas nos tornamos capazes de nos saber inacabados. Aí se abre para nós a possibilidade de inserção numa busca permanente. Uma das raízes da educação, e que faz especificidade humana, se acha na radicalidade da inconclusão que se percebe como tal. (FREIRE, 1995, p.75)

O ser humano, diante dos diversos "problemas" com os quais se depara, constrói estratégias e possibilidades para enfrentá-los e, num processo contínuo e ininterrupto, vai agregando elementos que lhe conferem mais propriedade e segurança para lidar com as novas situações.

Esse processo dinâmico e complexo que caracteriza as interações humanas é fortemente marcado pela cultura e pelo contexto em que estão inseridas, perpassando todas as atividades desenvolvidas.

Nas atividades profissionais, nas quais a convivência com outros seres humanos é acentuada - e condição essencial de seu valor e significado - destaca-se a de professor(a). Para melhor compreendê-la, faz-se necessário situá-la entremeada a um conjunto de elementos e variáveis de caráter histórico, social, político, econômico e afetivo.

A docência não está incólume à dinâmica histórico-cultural, desde os seus primórdios, de uma ação intuitiva e reprodutiva, a uma ação fundamentada e transformadora, carrega em si uma significativa responsabilidade: a de promover a formação de seres humanos, numa linguagem bastante usual, a formação de cidadãos e cidadãs. Não é à toa o apelo social presente nas legislações, propostas e pesquisas educacionais - sabe-se o quanto é importante o papel das atividades educacionais institucionalizadas na manutenção e transformação de uma sociedade.

A contribuição desta pesquisa, que analisa o movimento didático empreendido pelos docentes que atuam na EaD, está expressa nos destaques das estratégias e dos conhecimentos mobilizados e construídos pelos(as) professores(as), para lidarem com as diversas responsabilidades e situações inerentes à profissão e modalidade, contribuindo com a sua compreensão e aprimoramento, o que envolve diversas instâncias.

Compreendendo o MDEaD em seus planos teórico e prático, percebe-se uma inter-relação muito estreita entre ambos. São planos diferentes, mas não separados, que se completam, ou seja, se constituem na relação. Um não é (existe) sem o outro. A figura a seguir ilustra tal processo:

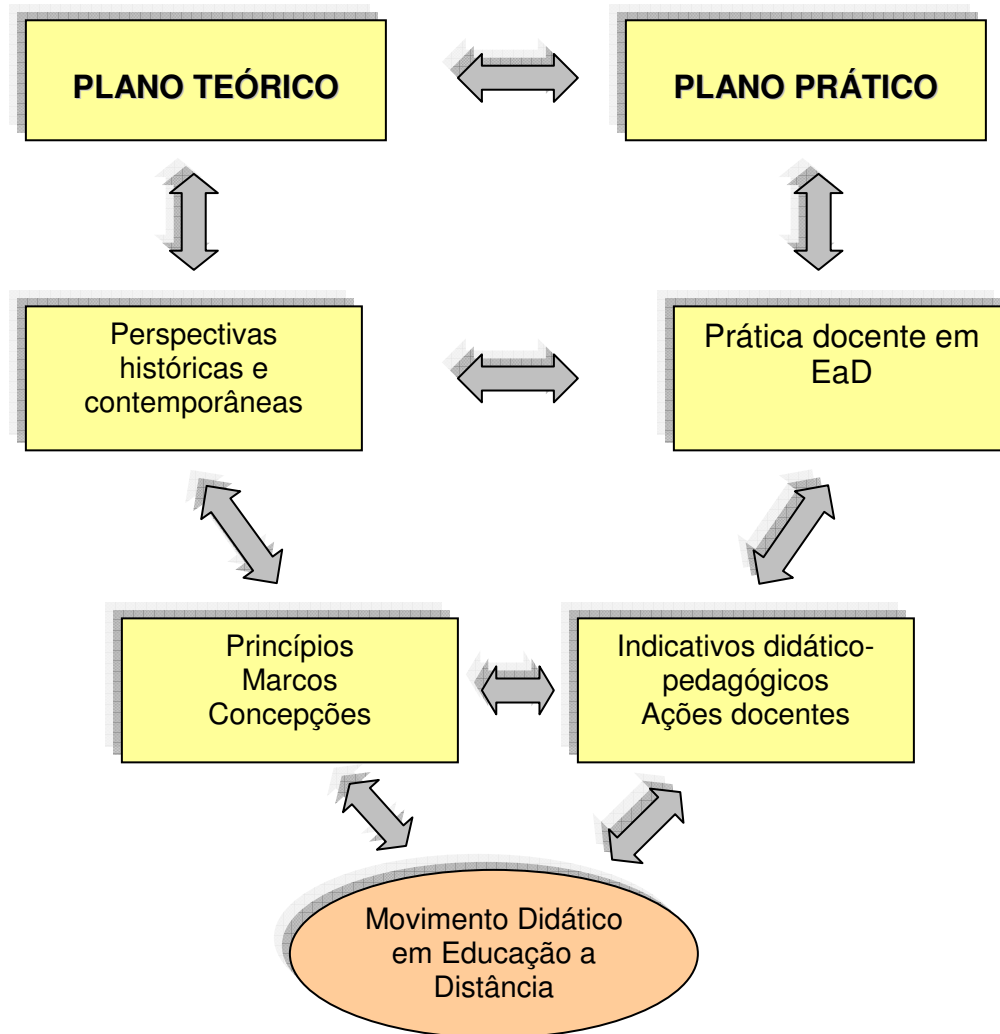


Figura 1 - Plano Teórico e Prático do MDEaD

9.1 Perspectivas Históricas e Contemporâneas da Docência em EaD

Ao se recorrer à trajetória histórica, focando a docência em EaD sob a ótica da Didática, constatou-se uma estreita ligação entre ambas as áreas com o contexto de cada época, porém com um perceptível afastamento das ações e dos estudos entre elas.

Nos estudos e produções da Didática houve um avanço significativo, principalmente nos últimos vinte anos, na discussão de aspectos genéricos da

educação, mas também uma evidente preocupação com a instrução escolar, em detrimento de um reconhecimento de outras possibilidades educativas, dentre elas, a EaD.

Quanto à EaD, apenas recentemente há preocupação em desenvolver estudos sobre a área, demonstrando assim um conjunto de lacunas e carências, dentre elas, a de pesquisas de caráter didático-pedagógico.

Como uma das contribuições que permeou toda pesquisa, destaca-se essa aproximação entre as áreas, participando de forma concreta de um processo que deve ser ampliado e, cada vez mais aprimorado, que é compreender e sistematizar o movimento didático em EaD, ou seja de expandir as perspectivas de pesquisa em Didática e de considerar a importância das discussões e princípios pedagógicos pelas iniciativas e projetos de EaD.

9.2 Formação Docente para Atuar em EaD

Diante das possibilidades que se descortinam para a EaD: tecnologias informatizadas, parcerias, projetos das mais diversas naturezas e empolgação de alguns educadores e dirigentes, é necessário prudência, não interrompendo o processo de expansão, mas, em paralelo, projetá-lo e analisá-lo sob princípios teórica e metodologicamente fundamentados.

Propiciar, conseqüentemente, uma formação para os(as) professores(as) que atuam na EaD, estendendo-a a todos os profissionais que participam de projetos na área, pode contribuir significativamente para o atual momento e para futuras iniciativas na área.

Pôde-se constatar, através da presente pesquisa, aspectos que um contingente expressivo de professores(as) que atuam na EaD, tanto em cursos de graduação, como em outros, advêm de áreas distintas da educação, indicando a necessidade de uma formação didático-pedagógica geral e também específica sobre a docência na modalidade.

Porém, não basta propiciar a formação, também é preciso pensar a sua forma e seus objetivos. Várias iniciativas bem intencionadas têm tido poucos efeitos na prática.

Em geral, quando se acompanha o processo pedagógico, numa situação de exterioridade em relação ao ensino, podem-se até apontar, com detalhes, os aspectos a ser melhorados e, em alguns casos, os "problemas" acabam sendo alvo de formação continuada, não se compreendendo por que muito do que foi trabalhado não é posto em prática. Isso representa uma questão que persegue grande parte dos formadores de professores: por que estes "não conseguem", em muitas situações, aplicar aquilo que foi estudado, discutido e muitas vezes acordado?

Há alguns anos, acreditava-se e, muito freqüentemente ainda é assim, que se um especialista "sabe" como atuar para que algo funcione de determinada maneira e produza resultados, os indivíduos e os grupos, automaticamente, por força da persuasão, da imposição ou da legislação, acabam por abandonar suas crenças, suas práticas e comportamentos adquiridos ao longo dos anos, para adotar, de pronto, essas inovações.

Tal postura se funda nos anos sessenta do século XX, sob a influência do pensamento cientificista, quando o ensino passou a ser considerado uma grande engrenagem, cabendo aos professores e alunos a execução, com precisão das ordens elaboradas pelos especialistas.

Análises críticas advindas dessa época comprovam que os processos de mudança requerem uma relação mais que cognitiva, mas também afetiva e emocional, para transformar padrões de comportamento muito arraigados. Entretanto, ainda há uma tendência de elaborar propostas, diretrizes e princípios, para que "alguns" executem, parecendo que se está vivendo o auge do neotecnicismo, sob velha roupagem, mas com um discurso emancipador e crítico.

Países como a Inglaterra e a Espanha já tiveram iniciativas de reformas mais participativas, baseadas no intercâmbio de experiências, tendo o professor como pesquisador. Na Inglaterra, na década de setenta do século XX, com a propagação das ideias de Stenhouse, cujo foco era: consideração do currículo como hipótese de ação a ser considerada nas diferentes realidades; aproximação dos alunos como sujeitos ativos e preocupação dos professores como profissionais inseridos num processo de

pesquisa e de aprendizagem. Mesmo sendo submetido ao governo da época, houve significativa importância na superação dos princípios de planejamento técnico-rationais.

Tomando-se com referencia as experiências da Espanha, na década de oitenta, segundo Sancho Gil (2001), com a chegada do governo socialista, houve uma catalisação das reivindicações do professorado, reconhecendo-se uma série de inovações "clandestinas" e promovendo a discussão e construção de propostas coletivas. Porém, a partir de 1987, houve a inserção de outras propostas pelo governo, demonstrando a dificuldade dos reformadores de considerar os saberes acumulados anteriormente. Como em muitos casos, a falta de continuidade dos trabalhos e de uma sistematização contínua dos avanços e das necessidades de aprimoramento, bem como de uma reestruturação mais ampla, envolvendo condições de trabalho, resultam num esmorecimento de propostas dessa natureza, que reconheçam os professores como protagonistas do processo de mudança e não apenas receptores e executores.

Há que se aprender com essas experiências externas e com as próprias, que, recentemente, ao se considerar a realidade brasileira, constata-se, de forma mais concreta, os distanciamentos entre os pressupostos enunciados nas propostas oficiais⁵⁹ e o que realmente acontece no interior das instituições educacionais.

O investimento em formação continuada para professores(as) que atuam na educação à distância representa um avanço significativo, à medida em que os profissionais tenham a oportunidade de vincular os estudos teórico-metodológicos a sua prática pedagógica e percebam-se atores ativos nesse processo. Há que se valorizar os diferentes saberes da experiência e prática que os professores trazem consigo, frutos da formação acadêmica e profissional, associados a toda uma trajetória de vida. O desenvolvimento de dinâmicas investigativas na área de atuação e formação deve se sobrepor à racionalidade técnica e científica.

Dessa forma, propiciar a valorização dos saberes das experiências, aliados a uma formação paralela pautada na reflexão e na investigação e que tenha a prática como objeto de análise fundamentada pode ser um dos caminhos para o aprimoramento da docência na EaD, contribuindo, assim, de forma efetiva, para com o seu processo de consolidação e legitimação.

⁵⁹ Refere-se a todas as propostas oficiais, desde as oriundas do MEC, às decorrentes das esferas estaduais e municipais.

9.3 Prática Docente em EaD

Na presente pesquisa, cujo foco é o MDEaD, percebem-se algumas aproximações, mas também inúmeras contradições entre o que é idealizado e o que é realizado. Analisando-se as principais contradições dos discursos contidos nos enunciados acadêmicos e dos extraídos das ações descritas pelos docentes, podem-se apontar alguns aspectos que podem contribuir para tal constatação:

- a) prática docente pautada, de forma preponderante, na experiência pessoal e individual constatada através da pouca referência e argumentação teórica nas construções e práticas docentes.
- b) poucas discussões coletivas voltadas para o compartilhamento de dilemas, propostas e práticas acentuadas pela ausência de uma referência pedagógica norteadora, construída coletivamente;

Em relação à prática docente em EaD, nota-se, como já mencionado, nos enunciados proferidos, tanto nos questionários como nas entrevistas, uma forte ligação com as reflexões advindas do cotidiano pedagógico. Em poucas situações percebeu-se uma relação teórica proposital, com o objetivo de se remeter a algum fundamento de referência.

A princípio essas experiências empíricas podem parecer supérfluas, mas segundo Tardif (2002) e Perrenoud (2001), há necessidade de maior valorização do conhecimento prático dos docentes, e de se reconhecer e tornar visíveis as estratégias construídas e compartilhá-las, de modo a constituir um processo intencional fundamentado e não meramente intuitivo.

Pode-se verificar, quando ocorre o rompimento com o ensino tradicional, e identificar como os docentes agem, como constroem suas estratégias. Estas, por mais intuitivas que possam parecer, estão carregadas de significados vinculados a discursos

atuais sobre educação e, em especial, ligados às discussões da área da didática e é relevante registrar o esforço que empreendem para concretizá-los na prática.

O sentimento de insatisfação é uma marca constante, traduzidos em dilemas e expectativas, mas não é decorrente de um mero desânimo ou descrédito na modalidade, e sim uma postura que mobiliza e os(as) impele a sempre buscar, conhecer e criar novas alternativas. Dessa forma, podem-se destacar alguns desses dilemas e expectativas, como:

- a)** reconhecem a existência de diferenças entre a EaD e o ensino presencial, definem algumas habilidades específicas e descrevem várias dificuldades que possuem para exercer a docência na modalidade;
- b)** recorrem constantemente ao envolvimento e a participação dos alunos e como premissa, mas a consideram num nível muito baixo.
- c)** apontam a flexibilidade de horário e espaço como uma das dificuldades dos alunos reconhecerem a EaD como uma possibilidade educativa;
- d)** percebem nos alunos a dependência e o descrédito na EaD em especial, quando estes dão conta de que os mecanismos de acompanhamento são diferentes do presencial.

Não obstante as dificuldades que enfrentam, os(as) professores(as), na sua maioria, demonstram uma evidente preocupação em promover a aprendizagem dos alunos e de fazer com que percebam a EaD como uma possibilidade de aprendizagem confiável e válida, além de procurar desenvolver, dentre diversas habilidades, a autonomia, enfatizada em diversas falas e depoimentos.

Deduz-se que se os professores puderem tornar essas práticas objeto de estudos, de análises fundamentadas e conciliadas com as áreas de formação e de atuação, esse processo poderá ser muito mais nítido, e ter um movimento muito mais consistente e menos solitário.

O processo investigativo evidencia ainda mais a figura do professor como essencial no processo ensino-aprendizagem, figura que se torna ainda mais

significativa quando se dispõe a plasmar essa aventura pedagógica, considerando os alunos como parte elementar e insubstituível.

Não basta implementar projetos de EaD, para conseguir maior reconhecimento e legitimação. Quem transita na modalidade presencial e pelas academias, sabe que ainda há resistência e preconceitos. Há que se convir que muitas dessas posturas têm, como referência, experiências mal projetadas e gerenciadas, muitas vezes nascidas em situações e em condições questionáveis.

Ter os professores como protagonistas do processo não significa uma polarização nem um decréscimo de outros profissionais envolvidos. Significa, sim, um reconhecimento dos fatores pedagógicos que transcendem formações esporádicas e discussões sem fundamentos, o que exige uma longa e intensa empreitada de garantir a construção de iniciativas na área, com qualidade e perspectivas de crescentes melhorias.

A importância da interação com outros profissionais e com seus pares professores é relevante, uma vez que é no confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores que os saberes experienciais adquirem certa objetividade, capazes de irem se transformando em discursos capazes de informar ou de formar outros docentes, de construir respostas aos problemas. Tal princípio fica evidente nesta tese e corrobora com as indicações de Tardif (2002).

Independente da intensidade e da dimensão de inserção do professor no processo, pois há que se considerar as peculiaridades dos diversos projetos de EaD, este tem um papel determinante. Investir na sua formação inicial e continuada é fundamental, mas tê-lo como aliado é crucial, pois sua caminhada pedagógica é marcada por construções contínuas, repletas de respostas incertas e por decisões urgentes e inseguras.

Também faz-se mister considerar o contexto no qual os professores são formados e atuam, uma vez que não basta delegarem-se novas funções e papéis aos docentes; se assim o fosse, as reformas propostas ao longo dos últimos anos já se teriam concretizado.

Outro aspecto relevante diz respeito aos materiais mediadores. Independentes da mídia utilizada devem primar pela reflexão, análise e correlação teoria e prática,

estimulando a resolução de problemas, a elaboração de projetos individuais e em grupo.

A maioria das constatações e análises realizadas nesse estudo não podem ser desmembradas do processo de profissionalização do ensino, ainda em fase embrionária e até mesmo incipiente, em muitos casos. Muitas situações investigadas têm sua razão de ser na própria falta de formação profissional específica para o ensino, reflexo da política, ainda incipiente, de formação docente para o Ensino Superior.

As evidências deste estudo sugerem que o Movimento Didático em EaD contempla e se constitui de diversos elementos articulados, demonstrando que a docência não é uma ação hermética ou estática. Está, ao contrário, num processo ativo, em constante movimento, e inserida num espaço repleto de elementos objetivos e subjetivos. A figura a seguir sintetiza tal movimento:

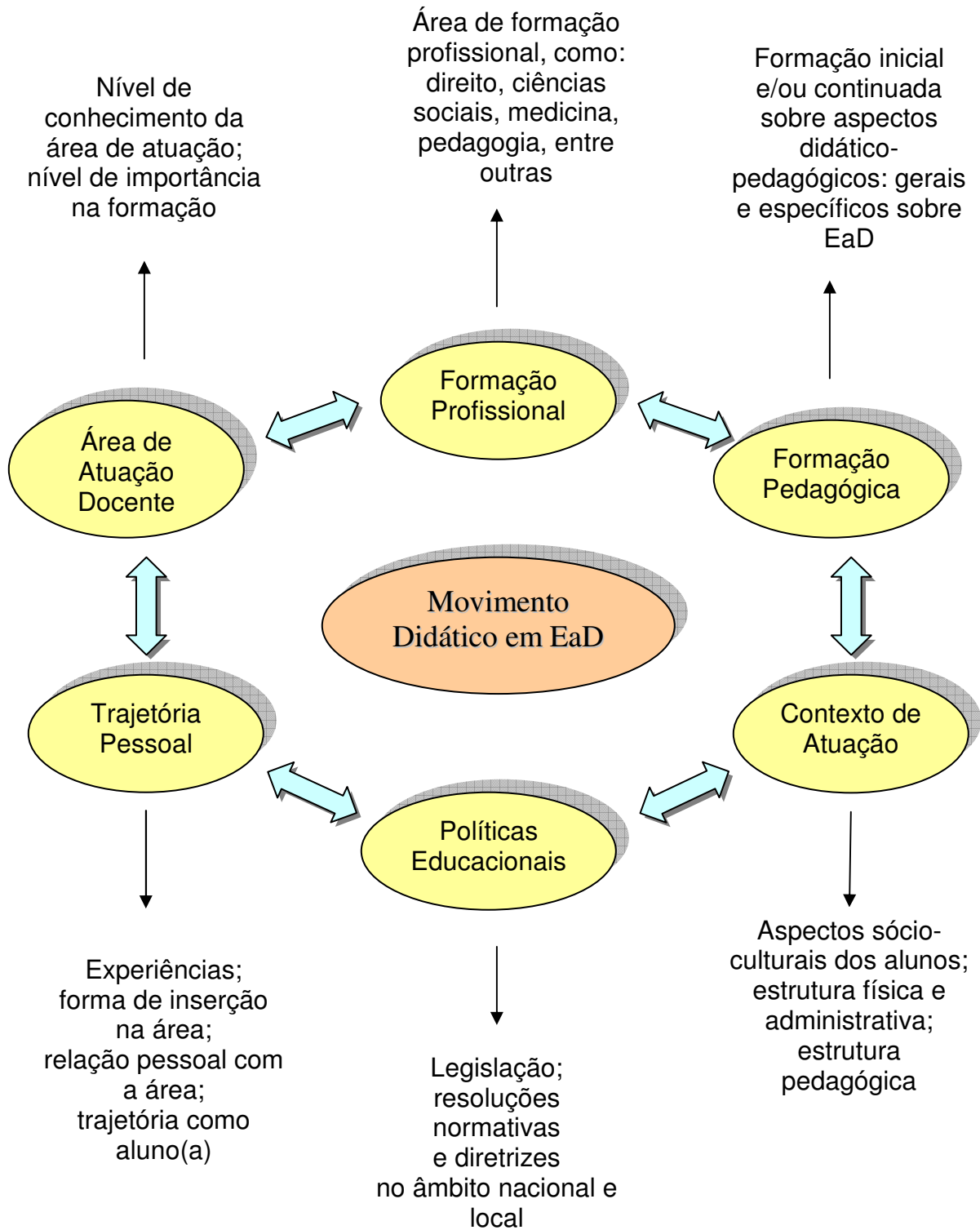


Figura 2 - Elementos Articulados ao Movimento Didático em EaD

Assim, ao afirmar que o MDEaD está inserido num conjunto de relações cujos elementos estão destacados na figura 2, pressupõe-se que:

- a) **Formação profissional:** os(as) professores(as) do Ensino Superior são oriundos de diversas áreas, como Direito, Engenharias, Medicina, História, Geografia, entre outras. Cada área possui uma cultura específica de formação e de atuação profissional da qual não se separa ao assumir a atividade de docência. Essa constatação deve servir para considerar as peculiaridades, mas não sobrepor ou substituir uma formação pedagógica necessária para o processo de profissionalização docente para o ensino superior.
- b) **Área de atuação docente:** o campo ou disciplina na qual o(a) professor(a) atua, seu *status* perante aos alunos, à estrutura curricular (localização na matriz, carga horária, etc.) na qual está inserida bem como o nível de conhecimento (abrangência, aprofundamento, atualização), fatores que interferem no movimento didático desencadeado, tornando mais encadeado e seguro ou mais frágil e titubeante.
- c) **Trajetória pessoal:** as experiências e a trajetória pessoal também fazem parte da constituição da identidade docente, bem como a forma de inserção - e como se mantém - na área, se por falta ou não de opção, por mero casuísmo ou oportunidade. Esses elementos não são decisivos no movimento didático, mas concorrem com sua constituição por incidir na forma como o docente encara e visualiza a profissão que assume, podendo denotar em maior ou menor compromisso, maior ou menor motivação para lidar com as adversidades e exigências da mesma.
- d) **Políticas educacionais:** as políticas públicas de educação, compostas pelas legislações, pelas diretrizes educacionais e pedagógicas, têm papel decisivo na formação, atuação e inserção docente, ao definirem

linhas mestras, critérios de avaliação de cursos, incluindo formação e titulação acadêmica, dentre outras. O perfil do profissional que pode ingressar no ensino superior está ligado ao nível de exigência e/ou de permissividade das legislações.

- e) **Contexto de atuação:** as possibilidades e as restrições da instituição de ensino, sua política de ingresso e de formação docente, suas diretrizes administrativas e pedagógicas incidem na atuação dos professores de forma direta, com possibilidades e ou impedimentos. A título de exemplo: se um docente tiver que assumir muitas disciplinas, com turmas numerosas, provavelmente terá limitações de tempo para atualização, pesquisas, preparação de aulas e elaboração de projetos, contribuindo para um baixo desempenho didático. Na EaD, esse aspecto merece muito cuidado, pois requer um criterioso estudo quanto às condições e à estrutura para desenvolver projetos de tal natureza, considerando muitos aspectos, dentre eles o pedagógico.
- f) **Formação pedagógica:** a docência, como uma área de atuação profissional, requer conhecimentos específicos, pedagógicos, formados por princípios didáticos, psicológicos, históricos, sociológicos, dentre outros. Além disso, faz-se necessário uma formação voltada para o nível e a área de atuação. No caso da EaD, pelo que foi constatado, por ser uma área com pouca produção e cultura docente, há que se investir com prioridade nesse processo.

Em síntese, confirma-se que, tal como no ensino presencial, na EaD constrói-se uma identidade como aluno e como docente, identificando-se com papéis e funções sociais e historicamente construídos. Alunos e professores desenvolvem formas de relacionamento, de comunicação, de ensino e aprendizagem diferentes do presencial - mas que buscam a segurança e confiabilidade que têm ou tinham no mesmo.

9.4 O Movimento Didático em EaD: das Análises às Proposições

Os enunciados e as ações dos docentes participantes e a razão desta pesquisa estão povoados por princípios e ações mobilizadas e construídas diante das necessidades que a própria prática docente vai impondo: a urgência para lidar com as situações é evidente, mas, a partir do momento que há uma perceptível consolidação, a experiência vai se tornando uma referência para a organização e o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Para finalizar, apontam-se proposições e princípios que podem contribuir no processo de legitimação e aprimoramento da EaD, sob a ótica pedagógica:

- a)** Inserir tópicos voltados para atuação docente em diversos contextos, dentre eles na EaD, nos cursos de graduação de Pedagogia e Licenciaturas em geral.
- b)** Ampliar as pesquisas de caráter científico sobre EaD. Pelo presente estudo, enfatizam-se as da área pedagógica, para que tenham como objetivo a construção e análise de propostas fundamentadas e a superação do praticismo.
- c)** Buscar elevar a legitimação da área, como uma decorrência de sólidos estudos e projetos.
- d)** Maior observação por parte dos idealizadores e organizadores de projetos de EaD quanto ao perfil e contexto sócio-cultural do alunos.
- e)** Revisar o processo de formação continuada para professores que atuam na EaD, de preferência que tenham a própria prática e outras experiências como objeto de análise e de redimensionamento.
- f)** Incentivar os professores, por parte das instituições, a participação em cursos de formação continuada e em eventos sobre educação em geral e sobre EaD.
- g)** Fortalecer o projeto-político-pedagógico que norteia os projetos e iniciativas de EaD com intensiva participação dos docentes.

- h)** Organizar oficinas pedagógicas contínuas para construção de projetos integrados e troca e socialização de experiências.
- i)** Revisar carga horária disponível para os docentes que atuam na EaD, considerando o número de turmas e alunos de forma mais adequada à modalidade, através de um criterioso estudo sobre o tempo necessário para o professor preparar as aulas e os materiais, alimentar o ambiente virtual de aprendizagem (quando disponíveis), acompanhar o processo de aprendizagem, elaborar situações significativas de aprendizagem, manter contatos e intercâmbios com outros docentes, dentre outras atividades.
- j)** Organizar projetos de formação continuada a distância para professores que atuam na modalidade.
- k)** Compor equipes de apoio aos professores, em especial no início de algum projeto. Um sistema de tutoria ou de monitoria de orientação ao docente pode lhe fornecer a segurança inicial necessária para que o pedagógico não sofra com as possíveis dificuldades.

Como já foi mencionado em várias passagens da tese, considerar o contexto é fundamental; isso também é válido para a docência. À medida que boas condições, envolvendo múltiplos aspectos, são proporcionadas, as chances de um desempenho competente e comprometido é maior.

No mais, há que se destacar a importância de ter desenvolvido a presente pesquisa no âmbito pessoal e profissional. Espera-se que, a partir da mesma, as agências formadoras, os professores(as) e as iniciativas de projetos em EaD, possam ter referências relevantes.

Registra-se a intenção de continuar com pesquisas dessa natureza e divulgar seus resultados.

Assim, "finalizar" esse trabalho significa o começo de outros, conforme anunciado nas palavras de Paulo Freire, expressas na epígrafe dessas considerações finais: a noção de inacabamento é condição que dá sentido e movimento à curiosidade e à busca.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. **O professorado em época de neoliberalismo: dimensões sociopolíticas de seu trabalho**. In: **Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha**. São Paulo: Cortez, 2001. p.17-55.

ALAVA, Séraphin (et al). **Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ANDRADE, Adja e VICARI, Rosa Maria. **Construindo um ambiente de aprendizagem a distância inspirado na concepção sociointeracionista de Vygotsky**. IN: SILVA, Marco (org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 255-272.

ANDRÉ, Marli e OLIVEIRA, Maria R. N. S.(orgs). **Alternativas do ensino de didática**. São Paulo: Papirus, 1997.

ARAÚJO, José Carlos de Souza. **Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Técnicas de ensino. Porquê não?** Campinas, SP: Papirus, 1991. p.11-34.

ARETIO, Lorenzo Garcia (org). **El material impreso em la enseñanza a distancia**. Madrid: UNED, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70: Lisboa, 1994.

BATISTA, Sylvia H. S. **Formação**. IN: FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: dicionário em construção**. São Paulo: Cortez, 2001.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. 5 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1986

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1996.

CATAPAN, Araci Hack. **Tertium: o novo modo do ser, do saber e do apreender - construindo uma taxionomia para a mediação pedagógica em tecnologia de comunicação digital**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção. Florianópolis: UFSC, 2001.

_____. **Gestão do processo pedagógico:** autonomia e sensibilidade. II Congresso Luso-Brasileiro de Políticas e Administração da Educação da Universidade do Minho. Braga, Portugal, Publicado em Mídia CD (Jan.2001)

_____. **Pedagogia e tecnologia:** a comunicação digital no processo pedagógico. Publicado in: EDUCAÇÃO. Porto Alegre. PUCRGs ano XXVI N. 50 JUN.2003 P141-153

COMÊNIO, João Amós. **Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

ELLIOT, John. **Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio.** In: GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete M. de A. (org.). **Cartografias do Trabalho Docente.** Campinas: Mercado das Letras, 1998.

FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1994.

FELDMAN, Daniel. **Reconceptualizaciones en el campo de la didáctica.** IN: **Didáticas e práticas de ensino:** interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.69

FIALHO, Francisco Antonio Pereira. **Introdução ao estudo da consciência.** Curitiba: Gênese, 1998.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula.** São Paulo: Autores Associados: 1996.

FOUCAULT, Michel. **O eu minimalista:** conversações com Michel Foucault. Buenos Aires: Edigraf, 1996.

FRANCIOSI Beatriz R. Tavares, MEDEIROS Marilú Fontoura de, COLLA, Anamaria Lopes. **Caos, criatividade e ambientes de aprendizagem.** IN: MEDEIROS Marilú Fontoura de e FARIA, Eliane Turk. (orgs). **Educação a distância:** cartografias pulsantes em movimento. Porto alegre: EDIPUCRS, 2003.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo.** Brasília: Plano Editora, 2003.

FRANCO, Iara Melo. **Internet.** IN: GIUSTA, Agneta da Silva e FRANCO, Iara Melo (orgs). **Educação a distância:** uma articulação entre teoria e a prática. Belo Horizonte: PUC Minas: PUC Minas Virtual: 2003. p.95-119.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Loyola, 1995.

_____. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Juana Maria Sancho. **É possível aprender da experiência?** In: **Os professores e a reinvenção da escola**: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001. p.81-113.

GIUSTA, Agneta da Silva. **Educação a distância**: contexto histórico e situação atual. IN: GIUSTA, Agneta da Silva e FRANCO, Iara Melo (orgs). **Educação a distância**: uma articulação entre teoria e prática. Belo Horizonte: PUC Minas: PUC Minas Virtual, 2003. p.17-44.

GÓMEZ, Angel Pérez. **O pensamento prático do professor**: a formação do professor como profissional reflexivo. IN: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Dom Quixote: Lisboa, 1997. p.93-114.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. São Paulo: Vozes, 1995.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos e contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 1993, 20ª Edição revista, 2003.

HOLMBERG, Börge. **Educación a distância**: situacion y perspectivas. Editorial Kapelusz: Buenos Aires, 1985.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. São Paulo: Papirus, 2003.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Martha Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Ainda as perguntas**: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve se o curso de Pedagogia. IN: PIMENTA, Selma Garrido (org). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002. p.59-97.

LIBÂNEO, José Carlos. **Reflexividade e formação de professores**: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? IN: **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p.33-79.

LITWIN, Edith. **Educação a distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LUCKESI, José Carlos. **A escola avalia ou examina?** IN: Revista *abc educatio*. Ano 3. nº 15, 2003. p. 30-33.

MAGGIO, Mariana. **O tutor na educação a distância.** IN: LITWIN, Edith. **Educação a distância:** temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 93-110.

MANACORDA, Mario Alighero. **História da educação:** da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1997.

MARCHAND, Louise. **Características e problemáticas específicas:** a formação universitária pela videoconferência. IN: ALAVA, Séraphin (et al). **Ciberespaço e formações abertas:** rumo a novas práticas educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2002 (p.131-150).

MASETTO, Marcos. T. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia.** IN: MORAN, José Manuel; MASETTO Marcos T; BEHRENS, M. Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** São Paulo: Papirus, 2000. p.133-173.

MEDEIROS, Marilú e FARIA, Eliane Turk (orgs). **Educação a distância:** cartografias pulsantes em movimento. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

MEC, Ministério da Educação e Cultura. **Regulamentação da oferta de disciplinas a distância.** Portaria nº 2.253 de 18 de outubro de 2001. site: www.mec.gov.br, acessado em dezembro de 2003.

MOREIRA, Marco A.; MASINI, Elicie F. Salzano. **Aprendizagem significativa** - a teoria de David Ausubel. São Paulo, Moraes, 1982.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000 (a).

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000 (b).

_____. **A religação dos saberes:** o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002 (a).

_____. **Amor, poesia, sabedoria.** 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002 (b).

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

NETO, Francisco José da S. Lobo. **Regulamentação da educação a distância:** caminhos e descaminhos. IN: SILVA, Marcos. **Educação online.** São Paulo: Loyola, 2003. p.397- 414.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Dom Quixote: Lisboa, 1997.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **A pesquisa em Didática no Brasil** - da tecnologia do ensino à teoria pedagógica. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: ArtMed, 1995. p.12-21.

PALLOF Rena M. e Keith PRATT. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula on-line**. Porto alegre: Artmed, 2002.

PALLOFF, Rena M. e PRATT, Keith. **O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PEREIRA, Elisabete M. de Aguiar. **O professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente**. IN: GERALDI, C; FIORENTINI, Dário e PEREIRA, E. M. **Cartografias do trabalho docente**. Mercado das Letras: São Paulo, 1998.p. 153-181.

PEROSA, Gilse T. Lazzari e SANTOS, Marcelo dos. **Interatividade e aprendizagem colaborativa em um grupo de estudo on-line**. IN: SILVA, Marco. **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 147-154.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Agir na urgência: decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional**. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

_____. **A educação a distância em transição**. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

PETRÁGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis: Vozes, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação)

PINO, Angel. **Técnica e semiótica na era da informática**. In: *Workshop do Projeto SAPIENS*. São Carlos: UNICAMP, 2000.

POSTMAN, Neil. **Tecnopólio**: a rendição da cultura à tecnologia. São Paulo: Nobel, 2004.

PRETTO, Nelson de Luca. **Desafios para a educação na era da informação**: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. IN: **Tecnologias educacionais e educação a distância**: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **O professorado em época de neoliberalismo**: dimensões sociopolíticas de seu trabalho. IN: **Os professores e a reinvenção da escola**: Brasil e Espanha. LINHARES, Célia (Org.). São Paulo: Cortez, 2001. p.17-55.

SARAIVA, Terezinha. **Educação a distância no Brasil**: lições da história. IN: Revista em Aberto, Brasília, ano 16, n.70. abr./jun. 1996. P.17-33

SCHÖN, Donald A. **educando o profissional** - um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SERRANO, Maria Gloria Perez. **Investigación-accion**: aplicaciones al campo social y educativo. Madrid: Dykinson, 1990.

SILVA, Janssen F. da; HOFFMANN, Jussara e ESTEBAN, M. Teresa. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003. (p.7-17)

SILVA, Marco. **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003.

SILVA, Marco. **Professor interativo**. Entrevista fornecida ao programa Milênio da REDE TV, no dia 18/06/2004 - 21:00horas. (milenio@loyola.com.br)

SOUZA, Alba Regina Battisti de. **Avaliação escolar**: micropolítica da exclusão e do fracasso. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS, 1998.

_____. Vera Lúcia Silva de. **Ressignificando a formação docente continuada** - a educação a distância em foco. IN: **ENDIPE**: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Goiânia: Anais, 2002, p.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores [...]. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2000, nº 13, p. 5-24.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVALI. **Estrutura institucional**. Disponível no site www.univali.br/institucional em 20/11/2003.

_____. **Projeto do curso de pós-graduação lato sensu em**: "Aprendência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental". Itajaí: Departamento de Educação a Distância, 2004.

VASCONCELLOS, Celso do S. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **As dimensões do processo didático na ação docente**. IN: ROMANOWSKY, Joana P. ; MARTINS Pura L. O. ; JUNQUEIRA (Orgs). **XII ENDIPE - Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004. Vol 1, p.13-30.

VIANEY, João (org). **A universidade virtual no Brasil**: o ensino superior a distância no Brasil. Tubarão: Ed. Unisul, 2003.

WACHOWICZ, Lílian Anna. **Aula dialética**: a luta pela coerência. IN: Romanowski, Joana P., MARTINS, Pura L. e JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (orgs) **Conhecimento local e conhecimento universal**: a aula e os campos e conhecimento. Curitiba: Champagnat, 2004. XII ENDIPE, Volume 3. p. 13-26.

XI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. **Igualdade e diversidade na educação**. Goiânia: Artigos Completos em CD-ROM, 2002.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS(AS) PROFESSORES(AS) QUE ATUAM EM EaD

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO
ORIENTADOR: PROF. Dr. ARIIVALDO BOLZAN
CO-ORIENTADORA: PROF. Dra. ARACI HACK CATAPAN
PESQUISADORA: ALBA REGINA BATTISTI DE SOUZA

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES(AS) QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Caro(a) Professor(a),

Segue um questionário sobre sua prática docente na Educação a Distância. Esse material faz parte de uma pesquisa de Doutorado cujo objetivo é de analisar e construir elementos teóricos e metodológicos que subsidiem a ação pedagógica na EaD. Ressaltamos que sua identidade será totalmente preservada e que os dados serão utilizados sob os princípios éticos para a pesquisa. Sua colaboração é muito importante e desde já agradecemos.

1. Dados Pessoais

1.1 Idade:

- ☐ entre 20 e 30 anos
- ☐ entre 31 e 40 anos
- ☐ entre 41 e 50 anos
- ☐ mais de 50 anos

1.2 Sexo:mmm

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino

2. Dados da Formação Acadêmica e Atuação Profissional

2.1 Graduação

Curso: ____

2.2 Pós graduação:

- ☐ Especialização

Curso: ____

Tema de pesquisa: ____

- ☐ Mestrado

Curso: ____

Tema de pesquisa: ____

- ☐ Doutorado

Curso: ____

Tema de pesquisa: ____

2.3 Tempo que atua na educação em geral:

- ☐ menos de 1 ano
- ☐ 1 a 2 anos
- ☐ 3 a 5 anos
- ☐ 6 a 9 anos
- ☐ 10 a 15 anos
- ☐ 16 anos ou mais

2.4 Tempo que atua especificamente na educação a distância:

- ☐ menos de 1 ano
- ☐ 1 a 2 anos
- ☐ 3 a 5 anos
- ☐ 6 a 9 anos
- ☐ 10 anos ou mais

2.5 Área(s) de atuação ou disciplina(s) que ministra na EaD:

2.6 Nível de atuação:

- ☐ Graduação
- ☐ Especialização
- ☐ Formação continuada, cursos de extensão, entre outros
- ☐ Outros: _____

3. Aspectos da atuação docente na Educação a Distância**3.1 Você teve alguma formação voltada para educação a distância antes de ingressar na área?**

- ☐ Sim
- ☐ Não

3.2 Quanto a sua participação em cursos de formação continuada na área de educação a distância:**a) ☐ Participo**

Se a resposta for afirmativa, responda a periodicidade:

- ☐ esporadicamente, menos de uma vez ao ano
- ☐ uma vez ao ano
- ☐ duas vezes ao ano
- ☐ três vezes ao ano
- ☐ em mais de três cursos ao ano

b) ☐ Não participo

Se a resposta for negativa, escolha um ou mais motivos mais pertinentes ou escreva sua própria resposta:

- ☐ desinteresse pessoal

- ☐ falta de incentivo por parte da instituição
- ☐ desconheço as possibilidades de cursos
- ☐ outros motivos: ____

3.3 Quanto a sua participação em eventos (Congressos, Seminários e outros..) na área de educação a distância ultimamente:

3.3.1 ☐ **Não tenho participado**

3.3.2 ☐ **Tenho participado**

Se a resposta for afirmativa, responda a periodicidade:

- ☐ esporadicamente, menos de uma vez ao ano
- ☐ uma vez ao ano
- ☐ duas vezes ao ano
- ☐ três vezes ao ano
- ☐ em mais de três eventos ao ano

3.3.1.1 Você publicou algum trabalho nos eventos de EaD que participou?

- ☐ Sim
- ☐ Não

3.4 Qual das opções abaixo você considera primordial no seu aprimoramento como educador(a) na educação a distância na atualidade?

- ☐ Conteúdos específicos de sua área de atuação ou disciplina
- ☐ Orientações pedagógicas e fundamentos específicos para educação a distância
- ☐ Outra opção: ____

3.5 Quanto ao conhecimento da proposta pedagógica que ampara o curso de educação a distância em que você atua:

- ☐ Conheço plenamente
- ☐ Conheço parcialmente
- ☐ Desconheço totalmente
- ☐ Não sei da existência de proposta pedagógica

3.6 Como acontece o processo de planejamento da área e ou disciplina em que você atua na EaD?

- ☐ Coletivamente, junto a outros educadores da mesma área.
- ☐ Coletivamente, junto a educadores da mesma e de outras áreas.
- ☐ Individualmente, mas c/ troca de experiências e sugestões c/ outros educadores.
- ☐ Individualmente, sem troca de experiências com outros educadores.
- ☐ De outra(s) forma(s): ____

3.7 Você recebe orientação pedagógica paralela em seu trabalho na educação a distância?

- ☐ Sim, freqüentemente.
☐ Esporadicamente
☐ Não

3.7.1 Quanto a orientação pedagógica para o educador na EaD, você considera:

- ☐ Fundamental, deve ter continuamente.
☐ Indiferente, tem uma função como qualquer outra na EaD.
☐ Dispensável, não há necessidade de ter.

3.8 Qual o nível de satisfação pessoal com seu trabalho como educador(a) na educação a distância?

- ☐ Baixo
☐ Médio
☐ Alto

Por favor, justifique sua resposta, independente do item que assinalou:

3.9 Qual a freqüência dos recursos utilizados por você na mediação com seus alunos na educação a distância? Preencha de acordo com a legenda apresentada a seguir:

(U) Utilizado com mais freqüência

(P) Pouco utilizado

(N) Nunca utilizado

() material impresso

() material disponibilizado via internet

() e-mail

() chat

() telefone/fax

() videoconferência

() teleconferência

() ambiente de aprendizagem informatizado

() outros: ____

3.9.1 Você sugeriria algum recurso que ainda não está disponível em seu curso ou disciplina a distância?

☐ Não

☐ Sim

Se sua resposta foi afirmativa, favor citar os recursos: ____

3.10 Você considera que o educador de EaD deve desenvolver habilidades específicas para essa modalidade?

☐ Sim

☐ Em parte

☐ Não

Favor comentar sua resposta: ____

3.11 Quanto aos seus alunos de EaD, como você os têm percebido nessa modalidade?

☐ Com poucas dificuldades para estudar como alunos de EaD

☐ Com muitas dificuldades para estudar como alunos de EaD

☐ Sem dificuldades para estudar como alunos de EaD

Por favor, comente sua resposta: ____

3.12 Como você avalia o nível de interação com seus alunos na EaD?

☐ Alto

☐ Médio

☐ Baixo

3.13 Quanto a sua atuação docente na EaD, você têm encontrado dificuldades?

☐ Não

☐ Sim, e as principais dificuldades são: ____

3.14 Cite alguns aspectos que você considera como positivos e outros que podem ser aprimorados da Educação a Distância a partir de sua experiência como docente na área:

Aspectos Positivos	Aspectos a Aprimorar
<ul style="list-style-type: none"> • ____ 	<ul style="list-style-type: none"> • ____

Obrigada pela colaboração

APÊNDICE B - ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO DAS ENTREVISTAS

- Como se inseriu na Ead
- Como vê a diferença entre EaD e presencial
- Como organiza suas atividades -planejamento
- Como tem desenvolvido a autonomia do aluno
- Como organiza atividades de aprendizagem significativa
- Como promove a cooperação entre os alunos
- Atividades de interação
- Contato com outros professores - trocas de experiências
- Como desenvolve o processo de avaliação
- Mídias utilizadas - ferramentas
- Apoio pedagógico recebido
- Atividades que deram certo
- Atividades que não recomendaria

ANEXOS

ANEXO 1 - QUADRO DA DISTRIBUIÇÃO DE DISCIPLINAS A DISTÂNCIA DA IP - CENTRO DE EDUCAÇÃO BIGUAÇU

CURSO DE DIREITO	C/H	Nº de alunos
Tópicos Especiais em Direito Penal	30	42
	30	58
Juizados Especiais)	30	34
Direito Bancário	30	38
CURSO DE PEDAGOGIA - TE e TE	C/H	Nº de alunos
Administração	30	07
Estrutura e Funcionamento do Ensino	30	03
Comportamento Organizacional	30	04
Teoria e Metodologia da Educação de Adultos	60	11
Cultura Organizacional	30	17
Antropologia Social	30	17
CURSO DE PSICOLOGIA	C/H	Nº de alunos
Currículo e Avaliação	60	10
CURSO DE LETRAS	C/H	Nº de alunos
Metodologia da pesquisa	30	05
CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS	C/H	Nº de alunos
Psicologia Organizacional	60	44
	60	28
Psicologia Organizacional	60	37
Ética e Legislação Profissional	60	09
Ética e Legislação Profissional	60	27
Planejamento Tributário	30	
PEDAGOGIA EI & SI	C/H	Nº de alunos
Psicolingüística	60	41
Psicolingüística	60	38
Psicolingüística	60	32
Psicolingüística	60	30
Psicolingüística	60	35

Fonte: Setor de Educação a Distância da UNIVALI

**ANEXO 2 - QUADRO DA DISTRIBUIÇÃO DE DISCIPLINAS A DISTÂNCIA DA IP -
CENTRO DE EDUCAÇÃO SÃO JOSÉ**

CURSO DE CIÊNCIAS DA COMPUTAÇÃO	C/H	Nº de alunos
Banco de Dados II	60	17
Banco de Dados	60	08

Fonte: Setor de Educação a Distância da UNIVALI

**ANEXO 3 - QUADRO DA DISTRIBUIÇÃO DE DISCIPLINAS A DISTÂNCIA DA IP -
CENTRO DE EDUCAÇÃO ITAJAÍ**

CURSO DE ADMINSTRAÇÃO	C/H	Nº de alunos
Comunicação Organizacional	60	45
CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS	C/H	Nº de alunos
Comunicação Empresarial	60	50
CURSO DE COMÉRCIO EXTERIOR	C/H	Nº de alunos
Comunicação Empresarial	60	57
CURSO DE LOGÍSTICA	C/H	Nº de alunos
Comunicação Empresarial	60	51

Fonte: Setor de Educação a Distância da UNIVALI

**ANEXO 4 - QUADRO DA DISTRIBUIÇÃO DE DISCIPLINAS A DISTÂNCIA DA IP -
CENTRO DE EDUCAÇÃO TIJUCAS**

CURSO DE PEDAGOGIA SI e EI	C/H	Nº de alunos
Metodologia da Pesquisa II	60	35
Educação e Tecnologia	60	32

Fonte: Setor de Educação a Distância da UNIVALI

**ANEXO 5 - QUADRO DA DISTRIBUIÇÃO DE DISCIPLINAS A DISTÂNCIA DA IP -
CENTRO DE EDUCAÇÃO BALNEÁRIO CAMBORIÚ**

CURSO DE ARQUITETURA	CH	Nº de alunos
Metodologia Científica e da Pesquisa	60	35

Fonte: Setor de Educação a Distância da UNIVALI